

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**AVALIAÇÃO FORMATIVA EM SALA DE AULA:
PRÁTICAS E PERCEÇÕES DE 4 PROFESSORAS DO 2º E 3º CEB**

Maria de Lurdes Andrade Gomes Moura

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de especialidade: Avaliação em Educação

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Pedro Miguel Freire da Silva Rodrigues

2021

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**AVALIAÇÃO FORMATIVA EM SALA DE AULA:
PRÁTICAS E PERCEÇÕES DE 4 PROFESSORAS DO 2º E 3º CEB**

Maria de Lurdes Andrade Gomes Moura

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de especialidade: Avaliação em Educação

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Pedro Miguel Freire da Silva Rodrigues

2021

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Pedro Rodrigues que graças ao seu feedback orientou e tornou possível a concretização deste meu estudo.

Aos professores, com quem me cruzei ao longo deste mestrado e, aos meus alunos, a verdadeira razão de querer sempre fazer melhor.

Às minhas colegas que permitiram a realização das entrevistas, por terem partilhado comigo as suas práticas e pelas reflexões que realizámos em conjunto que me ajudaram a crescer pessoal e profissionalmente.

Ao meu marido e aos meus filhos pelo suporte afetivo e apoio que tornaram possível a concretização deste sonho.

A, todos, muito obrigada!

RESUMO

A avaliação formativa tem como função a melhoria das aprendizagens dos alunos, é interativa, está integrada nos processos de ensino e de aprendizagem e cria condições para proporcionar *feedback* de qualidade aos alunos (Fernandes, 2006). Pode-se assim dizer que é uma modalidade da avaliação que está ao serviço das aprendizagens. Contudo, legislada em Portugal desde os finais do século passado, muito se tem questionado acerca da sua utilização nas nossas escolas e de que forma as práticas avaliativas desenvolvidas vão ao encontro do que é a real função da avaliação formativa. Baseando-se em estudos efetuados, Fernandes (2009) refere que a avaliação formativa é pouco frequente nas escolas, e que está mais associada “à intuição dos professores do que à recolha deliberada e propositada de informação” (p. 90).

Tendo em conta estas dificuldades manifestadas no terreno, o trabalho que aqui se apresenta tem como objetivo contribuir para compreender as práticas de avaliação em sala de aula, dando particular importância ao seu papel no desenvolvimento do processo de aprendizagem e ensino, nomeadamente através da resposta às seguintes questões: Como se poderão caracterizar as práticas de avaliação (incluindo as de avaliação formativa) que os professores desenvolvem em sala de aula? Como se poderão caracterizar as percepções dos professores sobre as práticas de avaliação que desenvolvem em sala de aula?

As questões em análise são abordadas com recurso a uma estratégia qualitativa e a um quadro metodológico de igual natureza. Optou-se pelo estudo de caso, pela entrevista semi-diretiva (a quatro professoras do 2º e 3º ciclos, de duas escolas no distrito de Setúbal) e pela pesquisa documental. O tratamento da informação recolhida efetua-se através da análise de conteúdo. Devido à sua natureza exploratória e centrada essencialmente na compreensão dos fenómenos estudados, não é possível neste trabalho, fazer extrapolações para a população, mas unicamente encontrar ideias ou caminhos a percorrer no que se refere à avaliação em sala de aula.

De acordo com os resultados obtidos, parece haver uma identificação entre as perspetivas das professoras face à avaliação formativa e as práticas avaliativas que implementam em sala de aula. O que permite concluir que as práticas de avaliação formativa estão diretamente relacionadas com a perspetiva de ensino e aprendizagem que o professor professa. A intencionalidade reguladora na seleção de tarefas e no desenvolvimento de práticas de avaliação com intenção formativa, estritamente associadas à promoção da aprendizagem dos alunos, o *feedback*, a forma positiva de lidar com o erro, e a participação/envolvimento dos alunos nas tarefas são práticas privilegiadas pelas professoras.

Palavras Chave: Avaliação da aprendizagem, Avaliação formativa, Avaliação em sala de aula.

ABSTRAT

Formative assessment has the function of improving students' learning, it is interactive, it is integrated into teaching and learning processes and creates conditions to provide quality feedback to students. (Fernandes, 2006). It can thus be said that it is a modality of assessment that is at the service of learning. Even though, legislated in Portugal since the end of the last century, much has been questioned about its use in our schools and how the evaluation practices developed are in line with what is the real function of formative evaluation is. Based on studies carried out, Fernandes (2009), states that formative assessment is not frequent in schools, and that it is more associated with “the intuition of teachers than with the deliberate and purposeful collection of information” (p. 90).

Bearing in mind these difficulties manifested lived in the field, the work presented here aims to contribute to understanding the assessment practices in the classroom, giving particular importance to their role in the development of the learning and teaching process, particularly through the answer to the following questions: How can the evaluation practices (including those of formative evaluation) that teachers develop in the classroom be characterized? How can the teachers' perceptions of the assessment practices they develop in the classroom be characterized?

The issues under analysis are addressed using a qualitative strategy and a methodological framework of the same nature. We chose this case study, the semi-directive interview (to four teachers from the 2nd and 3rd cycles, from two schools in the district of Setubal) and documentary research. The information collected is processed through content analysis.

Due to its exploratory nature and focused essentially on understanding the phenomena studied, it is not possible in this work to make extrapolations to the population, but only to find ideas or ways to go with regard to classroom assessment.

According to the results obtained, there seems to be an identification between the teachers' perspectives regarding formative assessment and the assessment practices they implement in the classroom. That allows us to conclude that the formative assessment practices are directly related to the teaching and learning perspective the teacher professes. Regulatory intentionality in the selection of tasks and the development of assessment practices with formative intent, strictly associated with the promotion of student learning, feedback, the positive way of dealing with error, and student participation / involvement in tasks are practical privileged by teachers.

Keywords: Learning assessment, Formative assessment, Classroom assessment.

INDICE

Capítulo I – Introdução

Contextualização do problema	1
Problema, objetivo e questões do estudo	3
Organização da dissertação	5

Capítulo II – Enquadramento teórico

Fundamentos da avaliação	7
<i>Propósitos e natureza da avaliação</i>	8
<i>Diferentes abordagens e perspetivas em avaliação</i>	11
<i>A função da teoria nas práticas de avaliação</i>	14
<i>A importância da prática e da experiência vivida na avaliação</i>	15
Avaliação das aprendizagens	16
<i>A avaliação externa</i>	19
<i>A avaliação interna</i>	21
<i>Avaliação formativa</i>	21
Avaliação formativa e avaliação sumativa: conceitos e diferenças	22
A avaliação das aprendizagens e a avaliação para as aprendizagens	26
A legislação em Portugal, a avaliação e as práticas avaliativas.	29
Práticas de avaliação formativa em sala de aula	31
<i>A observação</i>	34
<i>A autoavaliação</i>	35
<i>A coavaliação</i>	37
<i>Teste em duas fases</i>	37
Questões de aula.	38
<i>Negociação de critérios de avaliação</i>	39
<i>O feedback</i>	41
<i>Feedback formativo.</i>	42

Capítulo III – Enquadramento metodológico

Paradigmas de investigação em educação	44
O paradigma qualitativo	45
O estudo de caso como método na investigação	45
<i>Caracterização das entrevistadas</i>	47
<i>Breve caracterização das escolas onde as entrevistadas lecionam</i>	47

Processo de recolha de dados	48
<i>Pesquisa documental</i>	49
<i>A entrevista</i>	49
A realização das entrevistas	50
Análise de conteúdo e análise documental	52
Capítulo IV– Apresentação e discussão dos resultados	54
Análise das referências à avaliação formativa nos documentos orientadores do trabalho das escolas	54
A análise de conteúdo das entrevistas	59
<i>Estratégias, técnicas, instrumentos e processos de avaliação</i>	59
<i>Estruturação das aulas e avaliação em sala de aula</i>	70
<i>Implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e práticas de avaliação</i>	82
Síntese conclusiva	90
Capítulo V - Conclusão	95
Referências bibliográficas	99
Referências legislativas	103
Anexos	104

Índice de figuras

Figura 1 – Características da avaliação formativa e da avaliação sumativa	25
Figura 2 – Códigos de correção usados pelas professoras	63

Índice de quadros

Quadro 1 – Caracterização das entrevistadas	47
Quadro 2 – Blocos temáticos do guião de entrevista	50
Quadro 3 – Documentos orientadores das duas instituições	55
Quadro 4 – Referências à avaliação nos documentos analisados	56
Quadro 5 – Estratégias, técnicas, instrumentos e processos de avaliação.....	60
Quadro 6 – Relação entre a dinâmica das aulas e a avaliação	71
Quadro 7 – Implementação do PAFC nas escolas.	82

“Antes de avaliar para classificar
é necessário e imprescindível
avaliar para ensinar e aprender melhor”
(Domingos Fernandes, 2008, p.74)

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Contextualização do problema

“A avaliação é um domínio fundamental do conhecimento porque nos permite formular juízos acerca de todas as áreas de funcionamento da sociedade e tomar decisões fundamentadas, tendo em vista a sua melhoria” (Fernandes 2006, p. 12).

Assim sendo, a avaliação faz parte do conhecimento, existe no nosso quotidiano e permite-nos avaliar objetos/situações que fazem parte do nosso dia-a-dia.

Atualmente, quando falamos de avaliação em Educação, mais propriamente de como é que os alunos são avaliados nas escolas, direcionamo-nos para a avaliação sumativa e para a avaliação formativa. Enquanto a avaliação sumativa é considerada classificativa, certificativa; a avaliação formativa é uma avaliação do dia-a-dia, de natureza contínua e que acompanha o processo de ensino-aprendizagem, assumindo uma função reguladora e determinante do desempenho global dos alunos. A avaliação formativa é assim uma avaliação mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para as classificar, mais integrada no ensino e na aprendizagem, mais contextualizada e em que os alunos têm um papel relevante a desempenhar” (Fernandes 2006). Em 1992, o conceito de avaliação formativa passou a integrar de forma clara e inequívoca a legislação portuguesa, através do Despacho 98 – A/92, de 20 de junho. Pela primeira vez é legislado que a avaliação formativa deverá ser uma constante em sala de aula, onde as dificuldades do aluno são detetadas e trabalhadas durante todo o processo e não só no final.

Diversos autores analisaram o referido despacho, explicando qual deverá ser a real função da avaliação formativa. e a forma como passou a ser implementada nas escolas.

Boavida & Barreira (1993), citados em Fernandes (2006, p. 315), referem que “A verdadeira função da avaliação é a de informar o aluno sobre a sua evolução, as suas deficiências, o que é necessário corrigir; a real função da avaliação é ajudar cada um a progredir efetivamente.”

Acrescentam que todas as formas de avaliação podem ser consideradas formativas, considerando que a avaliação sumativa pode ter um papel muito importante na melhoria da prática educativa. No entanto, mesmo legislada, a avaliação formativa continuou a ser pouco implementada nas nossas escolas. “As práticas de avaliação formativa estão longe de fazer parte da vida pedagógica das escolas” (Fernandes, 2009, p.89). Continuou a apostar-se mais na avaliação sumativa com cariz classificatório e certificativo. Desde a data em que foi legislada, até aos dias de hoje, notou-se uma dificuldade em implementar a avaliação formativa, por falta de uma cultura de divulgação da mesma.

Além de a prática da avaliação formativa, pouco se ter desenvolvido no sistema educativo português, as políticas governamentais, entre os anos 2011 e 2015, desconsiderarem a avaliação formativa e as lógicas formativas, desvalorizando, por exemplo, as provas de aferição (com uma lógica mais formativa) em detrimento dos exames nacionais (com uma lógica sumativa - classificativa), como se pode ler no artigo 26º (*Diário da República n.º 129/2012, 1ª Série*, p.3482):

A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito, que compreende a realização de provas finais nos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, as quais incidem, respetivamente, sobre os conteúdos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos nas disciplinas de Português, Matemática e na disciplina de PLNM. (ponto 1, alínea b)

Baseando-se em estudos feitos por diversos autores, Pinto (2016) refere que as práticas de avaliação formativa são pouco utilizadas pelos professores. E que quando existem são relativamente superficiais apesar de os professores referirem a sua importância.

Podemos assim dizer que, apesar de legislada, desde o início dos anos 90, existe uma fraca cultura de avaliação formativa no sistema educativo português. A prática não está consolidada. Em 2018, o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, veio dar uma maior ênfase à avaliação formativa e, à sua consequente implementação nas escolas portuguesas, com a preocupação no ensino e aprendizagem dos alunos, tentando perceber o que os alunos aprendem e como aprendem, recomendando uma maior diversificação de instrumentos de avaliação. Como podemos ler no artigo 24º (*Diário da República, 129, 1ª Série*, p. 2937):

A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem. (ponto 1)

A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo, com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens (...). (ponto 5)

Com a publicação do Decreto 55/2018, há práticas de avaliação formativa (uma maior variedade de instrumentos de avaliação) que estão a ser desenvolvidas nas escolas, e esse facto justifica o seu estudo. É sobre o objetivo deste estudo e a problemática que pretendo estudar que falarei a seguir.

Problema, objetivo e questões do estudo

De acordo com autores como Barreira e Pinto (2006), Fernandes & Gaspar (2014), não há muita investigação, nem muita experiência, em Portugal, na implementação da avaliação formativa nas escolas.

Baseando-se em estudos realizados por diversos autores como (Costa, 1981 e Afonso, 1998), Barreira e Pinto (2006), referem que a problemática da avaliação suscitava pouco interesse até um passado recente. Fernandes (2009), vai mais longe ao afirmar que a investigação acerca das práticas de avaliação formativa em sala de aula também é escassa em Portugal. Este facto constitui também uma das razões para que este tema mereça ser mais estudado entre nós.

Além disso, se antes se levantavam constrangimentos na aplicação da avaliação formativa (Fernandes, 2006; Araújo 2015) como é que atualmente, após a publicação de nova legislação, mais propriamente o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, estão a ser implementadas nas nossas escolas as práticas de avaliação formativa que nele se preconizam?

Importa ainda referir que outro motivo que pode justificar esta investigação se prende com o facto de a avaliação, mais propriamente a avaliação formativa, se revelar muito importante para a promoção de aprendizagens nos alunos.

Este projeto de investigação propõe, assim, ajudar a compreender como é que os professores implementam práticas de avaliação formativa junto dos seus alunos e, nesse contexto, perceber se são percecionadas pelos professores como uma mais valia para a promoção das aprendizagens nos alunos, no quadro de políticas educativas que se propõem contribuir para a melhoria dessas práticas.

Sou professora há 30 anos e há 12 anos que trabalho como docente de Educação Especial em escolas de 2º e 3º ciclos. No ano letivo 2017/2018 trabalhei numa escola-piloto na implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), onde acompanhei muito de perto os grupos de trabalho que foram constituídos com o objetivo de implementar o projeto (PAFC) na escola.

Atualmente estou colocada noutra escola, que não foi escola-piloto na implementação do referido projeto. No entanto, importa referir que esta escola, a partir do ano letivo 2018/2019 (ano em que projeto PAFC, foi generalizado a todas as escolas do país, através da publicação do Decreto-Lei 55/2018), tem vindo a fazer um caminho no sentido de adequar as suas práticas avaliativas ao que é preconizado no referido decreto. Como já referi, trabalho como docente de educação especial na escola, onde acompanho alunos em sala de aula.

Vou desenvolver este estudo em duas escolas do concelho do Seixal, distrito de Setúbal, com professores que lecionam no 2º e 3º ciclo. A seleção destas duas escolas, deve-se ao facto de

uma ter sido escola piloto, na implementação do PAFC (onde eu trabalhei) e a outra escola (onde trabalho atualmente). A escolha dos docentes teve por base o conhecimento das suas práticas avaliativas e o facto de valorizarem e aplicarem práticas de avaliação formativa junto dos seus alunos, defendendo que este tipo de avaliação é importante para o sucesso educativo. Ao realizar uma investigação qualitativa a recolha e análise dos dados, tem como objetivo a descrição e compreensão de práticas avaliativas e de práticas de ensino desenvolvidas. Inicialmente, tinha como propósito desenvolver este estudo com dois professores (um em cada uma das escolas). Mas, devido ao encerramento de escolas, por motivo da pandemia causada pelo Covid 19, e na impossibilidade de uma recolha de dados mais aprofundada, foi alargado a quatro professoras que lecionam duas disciplinas distintas, português de 2º ciclo e matemática de 3º ciclo. Não pretendo comparar as práticas, mas sim entender o que sustenta essas práticas, como se desenvolvem e que efeitos produzem. Nem pretendo, igualmente, comparar escolas, mas sim perceber de que forma é que a implementação do PAFC trouxe alterações para a escola, de que forma os docentes percebem essas alterações e de que forma a escola fornece um enquadramento à ação do professor.

Em suma, é objetivo da investigação:

caracterizar as práticas e as percepções de quatro professores, dois de 2º ciclo e dois de 3º ciclo, dando particular atenção à prática avaliativa (incluindo a de avaliação formativa) a que recorrem e ao seu papel no desenvolvimento do processo de aprendizagem e ensino.

Esta investigação, visando um maior conhecimento destas problemáticas no contexto Português - conhecida que é a grande necessidade de investigação da realidade educativa portuguesa - poderá ajudar a esclarecer o carácter complexo do ato avaliativo.

Partindo do pressuposto que “uma vez delimitado o objeto de estudo, há que definir claramente que meta ou metas quer o investigador alcançar” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 47), com base na problemática acima referida, formulam-se as seguintes questões de partida para a investigação:

- 1) Como se poderão caracterizar as práticas de avaliação (incluindo as de avaliação formativa) que estes professores desenvolvem em sala de aula?
- 2) Como se poderão caracterizar as percepções dos professores sobre as práticas de avaliação que desenvolvem em sala de aula?

Organização da dissertação

A dissertação é composta por 5 capítulos. No primeiro capítulo, Introdução, é explicitado o contexto de desenvolvimento da investigação e a sua pertinência, sendo identificados os objetivos e as questões de investigação.

O **capítulo II** apresenta o quadro de referência que sustenta teoricamente o desenvolvimento do estudo, com a apresentação de vários subcapítulos que estruturam a revisão da literatura. O **primeiro subcapítulo** é dedicado aos **fundamentos da avaliação** explicitando como a avaliação faz parte do conhecimento, analisando também as questões mais diretamente relacionadas com a natureza da avaliação (avaliação formal e a avaliação informal). Será feita referência às diferentes abordagens e perspetivas da avaliação analisando as bases epistemológicas, ontológicas e metodológicas em que apoiam a sua conceção e desenvolvimento.

No **segundo subcapítulo** é feita referência à **avaliação das Aprendizagens**, onde são abordados temas como a avaliação externa, a avaliação interna e a avaliação formativa onde se apresentam os conceitos/definições, natureza e propósitos da avaliação sumativa e da avaliação formativa, fazendo-se também uma breve referência à avaliação formativa alternativa. Sendo um processo eminentemente pedagógico, da maior relevância, a avaliação necessita ser mais transparente e estar mais articulada com o ensino e com as aprendizagens, razão pela qual será tão importante garantir a sua qualidade, para a qual contribuirá certamente toda a investigação sobre avaliação que se realize dentro da sala de aula.

O principal propósito da avaliação pedagógica, que ocorre nas salas de aula e é da inteira responsabilidade dos professores, é promover as aprendizagens dos alunos, razão pela qual foi dedicado o **terceiro subcapítulo** às práticas avaliativas. São abordados os papéis que o professor e os alunos podem ter na concretização dos diversos instrumentos de avaliação formativa; desde os testes em duas fases e as questões de aula, a observação, a autoavaliação e a coavaliação, os critérios de avaliação, a utilização do erro para melhorar a aprendizagem, a utilização eficaz do *feedback* que deve acontecer durante a aprendizagem quando ainda há tempo para introduzir alterações no sentido da melhoria.

No **capítulo III** são abordados os aspetos metodológicos que sustentaram esta investigação. Para além da justificação das opções metodológicas, faz-se um breve enquadramento contextual do estudo, são apresentados também os procedimentos e os critérios que foram seguidos durante a realização da investigação, sempre no respeito dos devidos cuidados éticos.

No capítulo IV procedeu-se à análise e apresentação dos dados que foram recolhidos, através das entrevistas realizadas às docentes e da análise aos documentos orientadores das duas instituições, sendo feita, de seguida, uma síntese conclusiva dos mesmos.

No capítulo V expõem-se as conclusões finais e apontam-se novas linhas de pesquisa dentro da temática apresentada.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo são apresentadas as referências teóricas que suportam o problema de investigação deste estudo: caracterizar as práticas e as percepções de quatro professores, dando particular atenção à prática avaliativa (incluindo a de avaliação formativa) a que recorrem e ao seu papel no desenvolvimento do processo de aprendizagem e ensino. Deste modo, será dedicado um subcapítulo aos fundamentos da avaliação em que se analisa, a avaliação de uma forma geral e de que forma se tem vindo a adaptar aos desafios da sociedade contemporânea. Abrangendo diversos setores da sociedade, a avaliação e consequentemente as práticas avaliativas constituem uma mais valia para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Razão pela qual é dedicado um subcapítulo à avaliação das aprendizagens onde são analisadas a avaliação formativa e a avaliação sumativa, os conceitos, as diferenças e a forma como se podem articular e complementar. O papel que estes dois tipos de avaliação têm na avaliação externa e avaliação interna e como podem contribuir para a melhoria do ensino e do sistema educativo. Será também analisada a influência que a avaliação formativa tem na aprendizagem, os diferentes tipos de *feedback* e as estratégias promotores de um *feedback* eficaz. Por fim, inclui-se a revisão da literatura centrada nas práticas avaliativas formativas em sala de aula, onde são abordados diferentes instrumentos de avaliação, por se considerarem pertinentes para este estudo, uma vez que estão relacionados com a parte empírica. Será igualmente feita referência, com base na opinião de diversos autores, ao contributo que estes instrumentos de avaliação têm para a promoção de uma avaliação formativa.

Fundamentos da avaliação

A avaliação faz parte do conhecimento, existe no nosso quotidiano e permite-nos avaliar objetos/situações que fazem parte do nosso dia-a-dia. Mas quais são os pressupostos teóricos em que se baseia a avaliação? Quais os seus fundamentos, natureza e propósitos como domínio do conhecimento? Numa tentativa de responder a estas questões segue-se agora, uma análise, de uma forma sucinta e baseada na opinião de diversos autores, sobre a forma como a avaliação faz parte do conhecimento, analisando também as questões mais diretamente relacionadas com a natureza da avaliação (a avaliação formal e a avaliação informal). Serão também analisadas as diferentes abordagens e perspetivas da avaliação sustentadas pelas suas bases epistemológicas, ontológicas e metodológicas em que apoiam a sua conceção e desenvolvimento. Será ainda analisado o papel que a teoria assume na avaliação e nas práticas e na experiência vivida e do impacto que tem vindo a ter na avaliação contemporânea.

Propósitos e natureza da avaliação

A avaliação faz parte do cotidiano dos seres humanos. Ao longo da nossa vida fazemos continuamente avaliações sobre uma grande variedade de objetos e situações, tanto a nível pessoal como profissional, sob a forma de juízos de valor, de forma mais ou menos formal e sistemática.

É o que nos quer dizer Stufflebeam (2007), quando refere que avaliar é atualmente um processo sistemático que abrange diferentes setores da sociedade e tem como objetivo “obter informações descritivas e fazer julgamentos acerca do mérito, valor, importância e utilidade de um objeto, a fim de orientar a tomada de decisões, apoiar a responsabilização, disseminar práticas efetivas e/ou melhorar a compreensão dos fenómenos envolvidos” (p.326).

Com a mesma linha de pensamento, Fernandes (2013, p. 12), refere que a avaliação faz parte do conhecimento humano e permite avaliar o que vemos e percebemos para tomarmos decisões com o objetivo de melhoria. “A avaliação é um domínio fundamental do conhecimento porque nos permite formular juízos acerca de todas as áreas de funcionamento da sociedade e tomar decisões fundamentadas, tendo em vista a sua melhoria.”

Um dos mais fundamentais propósitos da avaliação é contribuir para melhorar vida das pessoas, das instituições e, em última análise, melhorar a própria sociedade.

A avaliação tem assim, que estar bem alicerçada teórica e metodologicamente, ou seja, tem que ser um processo rigoroso para nos permitir obter boas descrições, análises e interpretações da realidade.

A avaliação é uma prática social que pode contribuir para caracterizar, compreender, divulgar e ajudar a resolver uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas tais como o pleno acesso à educação, a prestação de cuidados de saúde, a distribuição de recursos e a pobreza. Trata-se de um domínio científico que tem vindo a consolidar-se e a afirmar-se de forma inquestionável e que interessa aos mais variados setores da sociedade (e.g., académicos, políticos, decisores e utilizadores dos serviços públicos). (Fernandes, 2010 p. 15)

Segundo o autor, a avaliação ajuda a resolver um grande número de problemas que afetam a sociedade atual, abrangendo diversos setores. Basta pensarmos, como exemplo, na avaliação educacional e a maneira como vem sendo considerada cada vez mais indispensável para descrever, compreender e agir sobre uma grande variedade de problemas que afetam os sistemas educativos e formativos. Importa pensar como se têm gerado discussões acerca dos propósitos: das avaliações internas (da responsabilidade da escola) e externas (da responsabilidade de um órgão exterior à escola), da forma como se podem articular e complementar a avaliação

formativa e sumativa, o papel que lhes é atribuído para a melhoria do sistema educativo. Este assunto será retomado e aprofundado no decurso do estudo.

No entanto, de uma certa forma, a avaliação ainda é uma disciplina recente e em processo de construção e de reconhecimento científico. Apesar de a avaliação e de as práticas de avaliação obedecerem a todo o tipo de métodos, procedimentos e técnicas que são próprios da chamada tradição científica, ainda há quem questione a sua natureza científica, de um modo particular, no que se refere às suas dimensões ética, social e política, uma vez que, para muitos cientistas e académicos não é aceitável a admissão de valores nos juízos que se formulam acerca de uma dada realidade.

Sobre a natureza da avaliação, podemos distinguir dois tipos de avaliação: a avaliação informal e a avaliação formal. Fernandes (2013, p. 14) identifica a avaliação informal como o conjunto de “(...) avaliações do dia a dia que todos vamos fazendo acerca do que nos rodeia.”

Para o autor, no dia-a-dia das pessoas estão presentes julgamentos avaliativos, que permitem discernir, ajustar e regular naturalmente as diversas ações do quotidiano.

Pode-se assim dizer que a avaliação informal, também designada como tácita, depende das experiências, expectativas, preferências, saberes e conceções que as pessoas têm. Este tipo de avaliação, torna-se muito importante para que o ser humano possa discernir o que eventualmente o fará sentir mais confortável ou para que possa ajustar as suas ações e decisões numa variedade de situações pessoais e profissionais (Fernandes, 2013).

Por sua vez, uma avaliação formal pressupõe uma prática mais sistemática, onde os critérios e as evidências, que estão na base de um juízo avaliativo, são exibidos, permitindo, desta forma, reduzir a parcialidade com que, por vezes, se avalia, ao identificar as suas possíveis fontes. Este tipo de avaliação facilita o desenvolvimento de processos conscientes, tendo em conta os diferentes propósitos, que determinam a escolha das estratégias e procedimentos avaliativos a utilizar (Fernandes, 2013).

Uma das grandes diferenças entre estes dois tipos de avaliação é que a avaliação formal tem uma abrangência e uma profundidade que a avaliação informal não tem. A avaliação formal vai para além da evidência que está ao alcance de um indivíduo e proporciona processos avaliativos que são coletivos (sociais) e não estritamente individuais, como os da avaliação informal.

Fernandes (2013) refere que apesar de diversos autores divergirem acerca dos diferentes tipos de conhecimento gerados por estas formas de avaliação e de como interagem entre si, são unânimes em afirmar que a avaliação formal e a avaliação informal não devem ser vistas como antagónicas, mas como processos que se devem complementar, uma vez que, ambos geram conhecimentos válidos e úteis sobre uma dada realidade.

Stake (2006) vem afirmar, com algum sentido de humor, que foi através da avaliação informal, que a espécie humana foi tomando decisões que lhe permitiram a sua sobrevivência, uma vez que a avaliação formal, tal como é conhecida, não tem mais de cem anos, podendo considerar-se que foi através da avaliação informal que se conseguiu a sobrevivência da espécie, assim como o seu progresso ao longo do tempo.

Fernandes (2007) reforça que a avaliação formal está associada à utilização de critérios e standards e, que no caso dos standards, estes são determinados por um conjunto de pessoas (professores, técnicos administrativos, políticos) “a partir de sistemas de conceções que lhes indicam o que é a qualidade” (p. 39).

Contudo, apesar de a avaliação formal permitir juízos mais escrutinados e mais independentes das percepções pessoais dos avaliadores e, por isso, poder ser uma avaliação mais neutra, imparcial e rigorosa, o conhecimento prático que se gera a partir da avaliação informal é também um importante contributo, se não o principal, para o desenvolvimento teórico das avaliações formais.

Basta pensar-se no seguinte exemplo para percebermos que a neutralidade numa avaliação pode não refletir necessariamente rigor nos resultados: se considerarmos uma avaliação neutra como aquela que olha para a realidade tentando abstrair-se do conhecimento que tem sobre ela e se a aplicarmos num contexto de avaliação de um determinado programa baseando-se só nos resultados desse programa, não tendo em conta as avaliações prévias (informais), que no dia a dia se foram fazendo, então os resultados poderão não corresponder ao conhecimento real/verdadeiro desse programa. Stake (2006, citado em Fernandes, 2010, p. 37) resume este princípio nas seguintes palavras: “A experiência não garante uma interpretação correta, mas a sua ausência é quase uma garantia para uma interpretação incorreta”. Como se verá de seguida, a teoria da avaliação tem vindo a considerar a avaliação informal como um contributo essencial para a realização e o desenvolvimento da prática de avaliação. Mas é no contexto do desenvolvimento das avaliações formais que a teoria se tem desenvolvido. Nomeadamente através de uma diversidade de perspetivas ou abordagens de natureza prescritiva que, no fundo, representam o que os seus autores consideram dever ser feito para que a avaliação tenha o rigor e a qualidade que se deseja.

Diferentes abordagens e perspectivas em avaliação

A construção teórica no domínio da avaliação tem vindo a ser conseguida ao longo do tempo com base no desenvolvimento de diferentes abordagens ou perspectivas que estão muito associadas às concepções e visões sociais e políticas dos seus autores. Por sua vez, é através da análise das múltiplas abordagens e das diferentes definições e concepções de avaliação que se pode compreender o desenvolvimento e a construção teórica no domínio da avaliação em educação.

Segundo Fernandes (2010), as diferentes abordagens têm acompanhado a evolução das ciências sociais e da educação em particular, no que se refere às bases epistemológicas, ontológicas e metodológicas em que apoiam a sua concepção e desenvolvimento.

Podemos assim, encontrar modelos mais inspirados e influenciados em princípios e pressupostos próprios de racionalidades mais técnicas, empírico-racionalistas; e modelos mais próximos das racionalidades mais interpretativas, mais críticas ou mesmo socio críticas.

Nas abordagens empírico-racionalistas, procura-se a verdade através de uma avaliação tão objetiva quanto possível, em que os avaliadores assumem uma posição, supostamente, neutra e distanciada em relação aos objetos de avaliação e as metodologias utilizadas são essencialmente de natureza quantitativa. Dando como exemplo, a realização de testes, questionários, entre outros; o avaliador é observador procurando adotar uma posição neutra, ou seja, não interage, aplica só os testes. De um modo geral pode-se dizer que há pouca ou nenhuma participação de todos os que, de algum modo, estão interessados no processo de avaliação ou que por ele possam ser afetados.

Neste âmbito situam-se as avaliações que têm por base o pensamento criterial, caracterizando-se por dar maior ênfase à identificação e definição de standards e de critérios com os quais se compara o objeto que se pretende avaliar. É um processo que se desenvolve com algum distanciamento da experiência, reduzindo a interação entre o avaliador e os restantes intervenientes. Esta perspectiva tem sido desenvolvida por autores como (Scriven, 1991, Schwartz e Mayne, 2005, referidos em Fernandes, 2013, p. 21), que identificam os seguintes passos:

- a) definir critérios que caracterizam o mérito; b) definir standards; c) medir o desempenho e compará-lo com os standards; e d) sintetizar e integrar os resultados para se produzir um juízo acerca do mérito, valor ou significado do objeto.

As avaliações com base em critérios justificam-se em particular quando as características do objeto de avaliação dificultam o estabelecimento de interações entre avaliadores e intervenientes, nomeadamente, em relação à sua dimensão. Porém, neste tipo de abordagem,

existem limitações que estão relacionadas como a complexidade que a maioria dos objetos de avaliação apresenta, pois a caracterização com base em alguns indicadores, pode tornar-se redutora, ou mesmo arbitrária.

Por outro lado, existem abordagens mais baseadas em racionalidades interpretativas críticas ou socio críticas - a avaliação é assumidamente subjetiva, os avaliadores estão conscientes de que a sua posição pode influenciar e poderão eles também ser influenciados pelas circunstâncias que envolvem quem estão a avaliar. As metodologias utilizadas são sobretudo de natureza qualitativa (e.g. estudos de caso, observação participante) e a participação das pessoas no processo de avaliação é normalmente dominante.

As continuadas tentativas de sistematização de definições, descrições, análises e discussões de modelos, teorias ou abordagens de avaliação, mostram que essas abordagens emergem, por exemplo: dos tempos e contextos em que se conceberam; das posições ideológicas, ontológicas, epistemológicas e metodológicas dos seus proponentes; dos problemas e às questões de avaliação que se formulam; das finalidades e propósitos da avaliação; das concepções de avaliação sustentadas pelos avaliadores. O resultado é um verdadeiro “labirinto” de concepções sobre avaliação (Fernandes, 2007).

Na organização das diferentes abordagens de avaliação analisadas por Stufflebeam (2000, como referido por Fernandes 2010), o autor baseou-se nos seguintes critérios: a) o que parece ser o principal propósito; b) a identificação de abordagens que podem não ser propriamente consideradas avaliações; c) a identificação de abordagens cujo propósito é formular juízos acerca do mérito e do valor do objeto de avaliação; d) a identificação de abordagens cujos propósitos estão orientados por agendas sociais e políticas; e) o reconhecimento da necessidade dessas mesmas abordagens orientadas pela agenda social; e f) a importância das finalidades e propósitos das avaliações na determinação da abordagem ou abordagens a utilizar.

Deste esforço de racionalização, Stufflebeam (2000, como referido por Fernandes 2010), agrupou as abordagens de avaliação em quatro categorias:

- Pseudo-Avaliações - cujos processos e resultados produzidos são incompletos ou têm pouca ou mesmo nenhuma validade, por serem, por exemplo, controlados politicamente.
- Quase-Avaliações, caracterizam-se pela formulação de questões cujas evidências podem não ser suficientes para nos pronunciarmos acerca do mérito ou do valor de um dado objeto de avaliação e/ou pela utilização preferencial de um ou mais métodos.

Fernandes (2010), refere que é atribuído o termo de quase-avaliações porque nem sempre proporcionam as respostas que permitem analisar o mérito e valor de um dado objeto, devido à sua excessiva delimitação. Inserem-se nesta categoria, as avaliações baseadas em objetivos,

preconizada por Ralph Tyler no início do século passado, e posteriormente desenvolvida por outros autores (Bloom, 1956; Popham, 1969; Provus, 1971); as avaliações orientadas pelos resultados ou avaliações de valor acrescentado (Sanders & Horn, 1994); avaliações baseadas no método experimental utilizada, entre muitos outros investigadores, por Cronbach e Snow (1969); as avaliações baseadas em estudos de caso (Stake, 1995; Yin, 1992); e as avaliações baseadas em métodos mistos (Guba & Lincoln, 1981).

- Avaliações Orientadas para a Melhoria ou Prestação de Contas, Stufflebeam (2000 como referido por Fernandes 2010) assume o que ponto fulcral deste tipo de abordagem prende-se com a necessidade de se avaliar compreensivamente o mérito e o valor de um dado programa ou objeto a partir de evidências relevantes que surjam usando metodologias diversas. Este tipo de avaliações está associado a avaliações orientadas para a decisão e prestação de contas, avaliações orientadas para os consumidores ou avaliações orientadas para a acreditação e certificação.

- Avaliações Orientadas por uma Agenda Social, têm como principal função contribuir para a transformação e melhoria da sociedade através de uma forte participação dos diferentes intervenientes (stakeholders). Encontram-se nesta categoria: a avaliação focada nos clientes ou avaliação recetiva/respondente; a avaliação construtivista; a avaliação deliberativa e democrática; e a avaliação focada na utilização e nos utilizadores (note-se que estas quatro últimas abordagens se inserem num grupo de nove abordagens que, segundo este autor, foram consideradas como as mais promissoras para o presente século).

Fernandes (2010), refere ainda que a partir desta organização de abordagens realizada por Stufflebeam, importa destacar aspetos tais como: a) o facto de o agrupamento das abordagens ser feito de acordo com o que parece ser o seu principal propósito; b) serem identificadas aquelas abordagens que podem não ser consideradas avaliações (pseudo-avaliações); c) identificarem-se abordagens cujo propósito principal passa pela formulação de juízos acerca do mérito e valor do objeto de avaliação; d) o reconhecimento de abordagens que se encontram orientadas por agendas políticas e sociais; e e) a necessidade e valor das abordagens orientadas pela agenda social e a importância que as finalidades e os propósitos das avaliações assumem na determinação da(s) abordagem(ns) a utilizar.

Como se pode perceber, existe uma multiplicidade de teorias e de abordagens de avaliação que têm suscitado esforços de vários autores para encontrarem estruturas de ordem superior ou teorias capazes de integrar tanta diversidade (e.g., Alkin & Christie, 2004; Mark, 2003; Shadish et al., 1991; Stufflebeam, 2000). Na opinião de alguns destes autores, essa é uma condição importante para melhorar e desenvolver a teoria e a prática da avaliação (e.g., Mark,

2003). Por outro lado, outros autores consideram que a melhor forma de melhorar o domínio da avaliação será reconhecer e incorporar as diferenças e a diversidade de abordagens, modelos e teorias (Fernandes, 2010).

De facto, afigura-se conveniente considerar, de seguida, a problemática da teoria da avaliação e da sua relação com a prática de avaliação.

A função da teoria nas práticas de avaliação

O papel da teoria nas práticas de avaliação e no seu desenvolvimento teórico tem sido, para diversos autores, objeto de polémica. Fernandes (2010), refere que enquanto alguns autores minimizam o papel da teoria referindo que uma boa avaliação não necessita da teoria, ou pelo menos certas formas de teoria (e.g., Scriven, 1998; Stufflebeam, 2001), outros afirmam o contrário, referindo que a avaliação não pode dispensar as teorias provenientes de diferentes áreas do conhecimento (e.g., Alkin, 2004; Shadish, Cook & Campbell, 2004, como referidos por Fernandes 2010). Nesta perspetiva, parece fazer sentido ter em conta que, quando se concebe e desenvolve uma avaliação, devem considerar-se, normalmente, três tipos de teorias: a) teorias da avaliação; b) teorias dos programas; e c) teorias das ciências sociais. Segue uma breve discussão acerca de cada uma das referidas teorias.

As Teorias da Avaliação – são prescritivas, ou seja, elaboram sobre como se deve fazer avaliação, prescrevendo um conjunto de regras, procedimentos e outras recomendações que, no fundo, e na opinião dos seus autores, determinam o que é, supostamente, uma boa avaliação. Pretende avaliar, programas, currículos ou políticas.

Para Fernandes (2010), ao proporcionar orientações consistentes de acordo com os princípios (rigor, utilidade, adequação ética, exequibilidade), a teoria pode desempenhar um papel relevante no desenvolvimento das práticas de avaliação.

Para o autor, se a teoria for rigorosa e criterial, adequada ao contexto e exequível – bem-feita para dar feedback - promoverá uma boa prática de avaliação.

As Teorias das Ciências Sociais – são teorias que estudam fenómenos que ocorrem no âmbito do desenvolvimento de um dado objeto e analisam as condições sociais que se pretendem melhorar. As ciências sociais produzem conhecimento acerca de fenómenos que ocorrem numa grande variedade de domínios ou atividades humanas que, normalmente, são objeto de avaliações (e.g., educação, saúde, justiça, serviços sociais).

O conhecimento que é gerado pela teoria das ciências sociais pode contribuir para a prevenção, a melhoria ou a erradicação de determinados problemas e/ou situações sociais.

A Teoria dos Programas – são teorias que permitem compreender a natureza do que se quer avaliar (programas, projetos, políticas, intervenções, desempenhos, produtos e efeitos de quaisquer ações planeadas e programadas). Desempenham um papel importante nas avaliações porque permitem identificar e selecionar questões relevantes, definindo procedimentos adequados de recolha de informação e identificar dimensões do programa.

Segundo Fernandes (2010), este tipo de teoria, ajuda a determinar de que formas é que um projeto, programa ou intervenção visa resolver um dado problema social (e.g., integrar alunos em risco; prevenir a gravidez nas adolescentes; tornar a escola uma instituição mais aberta à diversidade).

Uma boa conceptualização do programa é uma condição indispensável para que se possam formular as questões de avaliação mais adequadas, pertinentes e relevantes.

As teorias, acima descritas, são indispensáveis para que a maioria das avaliações possa gerar conhecimento válido, consistente e útil. São fundamentais para compreender o objeto de avaliação, para caracterizar os participantes ou mesmo para a formulação de questões avaliativas.

A importância da prática e da experiência na avaliação

A experiência vivida por todos os que participam nos processos de avaliação é atualmente considerada indispensável em muitas abordagens avaliativas. Nas abordagens orientadas por agendas sociais e políticas mais mencionadas na literatura, a experiência vivida e as práticas dos diferentes intervenientes, ocupam um lugar de destaque (Fernandes, 2010). Em qualquer destas abordagens é essencial estudar como é que, num dado contexto social, os stakeholders atribuem significado e dão sentido ao que os rodeia (e.g., objetos, pessoas, acontecimentos, experiências) para que se possa reconstruir e interpretar a sua compreensão acerca das coisas. Fernandes (2010), refere ainda que a prática é um conceito analítico ou uma perspetiva teórica que permite estudar os significados que as pessoas atribuem às experiências que vivem no âmbito de um programa que esteja sob avaliação.

Segundo o autor, pode-se dizer que a prática é um meio importante que nos permite compreender e avaliar um dado programa.

Devemos procurar compreender os significados a partir de práticas situadas que partilhamos uns com os outros, uma vez que é partir da atividade prática e do conhecimento prático destas

que será possível elaborar e formular juízos acerca do mérito, do valor ou do verdadeiro significado das ações planejadas para determinado programa ou projeto alvo da avaliação. (Fernandes, 2010).

Em suma, poder-se-á refletir que a compreensão de determinado fenómeno ou ação social deverá implicar, antes de mais, a compreensão da forma como as visões, os significados e conceitos sustentam o que os intervenientes fazem ou vivem.

A integração e a articulação de abordagens avaliativas e a forma como as teorias, as práticas e as experiências vividas se complementam, vem sendo encarada como uma reação a concepções modernas de avaliação atribuindo valor aos objetos, aos acontecimentos, aos processos e às pessoas, através de uma forma ideal de produzir e de comunicar a informação avaliativa.

Não será por isso necessário desenvolver avaliações em que as pessoas se envolvam ativamente e que podem ser determinantes para melhorar as suas vidas?

Fernandes (2010), considera a avaliação, atualmente, como um processo complexo e difícil, que deve ser utilizada para melhorar a vida das pessoas, das organizações e das sociedades, sem que dela se deixem de retirar as devidas consequências que, normalmente, implicam a regulação e a autorregulação do ente avaliado.

Como já foi referido a avaliação abrange diversos setores da sociedade tendo um papel determinante na sua melhoria. No entanto, a *regulação e autorregulação do ente avaliado*, podem direcionar a nossa atenção para a avaliação das aprendizagens, onde estes processos, assumem uma função importante na melhoria das aprendizagens dos alunos como poderemos ver fundamentado a seguir.

Avaliação das aprendizagens

A avaliação vai-se afirmando, no campo pedagógico, pela modernização do próprio discurso sobre a escola, por uma consciência de que é um processo de comunicação num contexto institucional e por se acreditar que pode ser um instrumento muito poderoso ao serviço das aprendizagens dos alunos.

Neste subcapítulo dedicado à avaliação das aprendizagens são analisadas, na opinião de alguns autores, a forma como a avaliação das aprendizagens é importante para o bom funcionamento da sociedade, em geral, e de uma forma particular qual o seu contributo para a melhoria do ensino. De seguida, apresenta-se a avaliação externa e a avaliação interna, analisando a forma como as avaliações, formativa e sumativa, se integram nestes tipos de avaliação. Mas o que define a avaliação formativa e sumativa? Como se distinguem e como se complementam?

Numa tentativa de responder a estas questões, serão apresentados de seguida, os conceitos acerca destas duas modalidades da avaliação, analisando também a relação existente entre a avaliação das aprendizagens (numa lógica de avaliação sumativa) e a avaliação para as aprendizagens (numa lógica formativa). A avaliação formativa, considerada por diversos autores como aquela que está ao serviço das aprendizagens, permite a regulação e a autorregulação do avaliado. Razão pela qual se faz referência à avaliação formativa alternativa como aquela que evoluiu do conceito de avaliação formativa - com uma perspetiva mais behaviorista; para uma avaliação mais reguladora e mais centrada no processo de ensino e aprendizagem. Por último faz-se uma breve análise à forma como a avaliação tem sido legislada, nos últimos 50 anos em Portugal. De que forma as escolas se têm adaptado a essa legislação e como a têm adequado às suas práticas avaliativas.

A avaliação das aprendizagens é assim, definida por Fernandes (2004), como:

(...) todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações. (...) é a avaliação de conhecimentos adquiridos pelos alunos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes, de procedimentos ou de processos mais ou menos complexos de pensamento. (p. 3)

Para o autor a avaliação das aprendizagens não é mais que a avaliação das competências adquiridas pelos alunos, atribuindo-lhe também a designação “dos saberes em utilização” (Fernandes, 2004, p. 3). Pode-se assim dizer, que permite avaliar os saberes que os alunos conseguiram adquirir e a sua capacidade em os aplicar em novas situações.

É um tipo de avaliação que é utilizado por diversos setores da sociedade em diversas situações. Assim: a nível político (os governos e os políticos), utilizam-na para estabelecer standards (padrões de excelência), para monitorizar a qualidade da educação, para perceber os efeitos dos exames nacionais ou para formular políticas; a nível escolar, se por um lado, os gestores utilizam a avaliação para identificar pontos fortes e pontos fracos dos seus projetos educativos, para planificar ou melhorar projetos e programas em curso ou para intervir na gestão dos recursos humanos e materiais, por outro, os professores e os diversos responsáveis pela vida das escolas utilizam-na para monitorizar o progresso dos alunos, para avaliar o currículo e proceder ao seu refinamento, para introduzir correções no processo de ensino, para motivar os alunos ou para preparar a atribuição de classificações; os pais e os próprios alunos podem utilizar a avaliação para ajuizar acerca do trabalho realizado pelas escolas, para tomar decisões

conscientes relativas a prosseguimento de estudos, para analisar pontos fortes e pontos fracos dos alunos ou para regular o processo de aprendizagem. (Fernandes, 2004)

A avaliação das aprendizagens é, assim, utilizada pelos diversos setores da sociedade para avaliar e melhorar: a qualidade da educação, os programas e os projetos educativos, o currículo e o ensino, a tomada de decisões dos alunos quanto ao prosseguimento dos estudos, assumindo um papel importante na motivação e regulação das aprendizagens dos alunos.

Nos anos 80 e principalmente nos anos 90, vários autores debateram e publicaram estudos e opiniões acerca do sistema de avaliação em vigor e na necessidade de se procurar alternativas. Fernandes (2010), destaca um conjunto de artigos de Stake (1991a, 1991b). Num dos artigos são discutidas as relações entre as necessidades de reformar a educação e as políticas de avaliação, onde são apresentadas e discutidas perspetivas sobre políticas de avaliação em diferentes países, questões referentes à comparação entre escolas a partir da utilização dos resultados em provas de avaliação externa, e formas de lidar com as diferenças e de preservar a individualidade. No outro analisam-se os efeitos positivos e negativos da avaliação externa na organização e funcionamento das escolas, analisando as percepções dos professores sobre o impacto das avaliações externas no ensino e mais concretamente nas salas de aula.

Fernandes, 2004, aponta três razões suficientes para mudar e melhorar as práticas de avaliação dos alunos, quer ao nível da sala de aula, quer ao nível dos exames nacionais. São elas a aprendizagem, o currículo e a democracia:

- Aprendizagem - as aprendizagens tornam-se significativas quando são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e autorreguladas. Os alunos tornam-se assim, sujeitos ativos na construção do seu próprio conhecimento. As competências metacognitivas e sócio - afetivas desempenham, assim, um papel relevante no desenvolvimento das aprendizagens.

O mais importante no desempenho de uma dada tarefa, é o aluno saber quando a deve desempenhar e, como adaptar esse desempenho a novas situações.

- Currículo - numa tentativa de dar resposta às mudanças impostas pelas sociedades contemporâneas, os sistemas educativos têm vindo a preocupar-se com a introdução de alterações curriculares mais ou menos profundas, pela diversificação e flexibilização de percursos educativos e formativos, pela aposta na educação e formação ao longo da vida, pelo alargamento da escolaridade obrigatória, pela maior autonomia das escolas e, simultaneamente, pelo estabelecimento de mecanismos que, centralmente, reforcem o controlo do currículo e da avaliação por parte do Estado.

- Democracia - o acesso de todas as crianças e jovens ao bem da educação é uma conquista das sociedades democráticas. Percebe-se que, em última análise, a consolidação e o desenvolvimento das democracias depende do que formos capazes de fazer nos domínios da educação, da ciência e da cultura (Fernandes 2004).

A aprendizagem, o currículo e a democracia, aparecem assim como três razões válidas para a melhoria das práticas avaliativas, que deverão estar presentes, tanto a nível de sala de aula, na escola, numa perspetiva de avaliação interna; como a nível da avaliação externa, através dos exames nacionais e das provas de aferição.

De seguida, será abordada a avaliação externa, e posteriormente a avaliação interna em que, com base na opinião de diversos autores, se tenta perceber qual o contributo que estes tipos de avaliação têm para a melhoria das aprendizagens dos alunos e para a melhoria da qualidade do ensino, assim como o papel que a avaliação formativa tem para essa melhoria.

Avaliação externa

A avaliação externa das aprendizagens, como o nome indica, é uma avaliação desenvolvida e controlada por uma instituição externa à escola. Em Portugal é controlada pelo Ministério da Educação através de alguns dos seus departamentos, gabinetes ou direções gerais.

Entre os esforços que se têm realizado para reformar e reestruturar o sistema educativo, contam-se os que se relacionam com o desenvolvimento do papel da avaliação na melhoria da qualidade do ensino e das escolas. Seguramente, nos últimos anos, largas dezenas de milhões de euros têm sido destinadas à avaliação externa, nomeadamente aos exames nacionais do ensino secundário, às provas de aferição, à participação nos estudos internacionais (TIMSS e PISA) e, a um outro nível, à avaliação integrada das escolas da responsabilidade da Inspeção Geral da Educação. (Fernandes 2004).

A avaliação externa, concretamente os exames nacionais, têm sido criticados por diversos autores salientando que avaliam uma amostra muito reduzida dos domínios do currículo, não avaliando muitos dos resultados significativos das aprendizagens dos alunos. Outra razão apontada pelos críticos, é que os exames acabam por ter efeitos negativos: sobre o currículo - tornando-o mais pobre; sobre o ensino - ficando este muito condicionado sobre o que sai nos exames; sobre o desenvolvimento de competências por parte dos alunos e sobre as decisões políticas.

Têm também sido objeto de debate e controvérsia, as características dos exames nacionais, o seu papel na avaliação da qualidade dos sistemas educativos, as suas vantagens, as suas relações com a prestação de contas, as suas principais funções, a sua validade e fiabilidade, o problema

da correção, particularmente o da fiabilidade entre corretores, assim como questões de equidade, de comparabilidade e de ética.

Nelson (2013) alerta que o uso excessivo e incorreto de exames padronizados pode condicionar o trabalho nas escolas, uma vez que, leva os professores e diretores a preocuparem-se e a focarem o seu trabalho nos resultados que os alunos devem obter nos testes em vez de se preocuparem em preparar bem os seus alunos, permitindo-lhes realizar as aprendizagens indispensáveis ao ingresso na universidade ou ao exercício de uma atividade profissional.

Para Ventura (2014), a avaliação externa tem impactos positivos, como por exemplo, o aumento do trabalho colaborativo nas escolas e uma gestão responsável do currículo, mas também negativos, como sejam o estreitamento do currículo (desvalorização das disciplinas sem exame), o aprofundamento inadequado de conteúdos (que afasta alunos com mais dificuldades) ou a padronização de instrumentos e metodologias.

Por outro lado, outros autores (Lobo, 2014) defendem que as práticas dos professores podem adaptar-se de forma a garantir a melhor convivência entre aprendizagens de qualidade e os resultados da avaliação externa.

Outra forma de avaliação externa, são as provas de aferição (PA), postas em prática em 2015/2016, em Portugal, são realizadas nos 2º, 5º e 8º anos de escolaridade. Apesar de ser atribuída a estas provas uma classificação (utilização sumativa), não contam para retenção ou progressão dos alunos, motivo pelo qual são denominadas de *low stakes*. Após a correção das provas, são elaborados dois relatórios: o RIPA (Relatório Interno das Provas de Aferição – que dá conhecimento aos encarregados de educação e aos alunos do desempenho destes nas provas, utilizando uma linguagem perceptível, “Conseguiste”, “Não Conseguiste”); e o REPA (Relatório Externo das Provas de Aferição) que dá à escola o feedback dos resultados dos alunos e tem como objetivo que a escola encontre estratégias para melhorar a forma como os conteúdos são transmitidos.

Designando este tipo de provas como sendo de natureza sumativa, mas que podem ser utilizadas com um propósito formativo, Fernandes (2019), explica que estas provas permitem a recolha de informação acerca das aprendizagens que os alunos realizaram e que o feedback dos resultados (através de relatórios) fornecido às escolas e aos alunos “possam ser mobilizados e integrados em processos de melhoria das aprendizagens e do ensino e, neste sentido, é-lhes dada uma utilização formativa” (p. 657).

As provas de aferição permitem, assim, perceber o nível de desempenho dos alunos e a avaliação da eficácia do sistema, através da devolução dos resultados às escolas para

enriquecimento das aprendizagens, no âmbito do desenvolvimento dos respetivos projetos educativos (Fernandes, 2004).

As escolas não devem, assim, ficar indiferentes aos resultados das avaliações externas, quaisquer que eles sejam, pois, de certo modo, é uma forma de se verem ao espelho e decidirem se têm que fazer alguma coisa acerca da imagem que lhes é refletida. Será também muito importante que seja comparado o currículo que é avaliado através da avaliação externa com o que é avaliado através das suas avaliações internas, que sejam analisados os efeitos das avaliações externas nas «políticas» da escola e, sobretudo, nos professores e no seu ensino, nos alunos e nas suas aprendizagens (Fernandes, 2004).

Fernandes (2014), defende que as políticas públicas de educação devem estar mais focadas na real introdução de práticas sistemáticas de avaliação formativa nas salas de aula para apoiarem os alunos a aprenderem melhor, com mais profundidade e significado.

Para o autor, deverá existir uma complementaridade entre a avaliação externa (eficaz para avaliar sistemas educativos, ou para selecionar candidatos), e a avaliação interna (contribui para a melhoria do ensino e da aprendizagem).

Avaliação interna

A avaliação interna das aprendizagens é um tipo de avaliação desenvolvida e integralmente controlada pelos professores e pelas escolas. A avaliação interna também tem desempenhado funções sumativas, associadas ao controlo das aprendizagens, certificação e regulação da progressão dos alunos. No entanto, a partir de finais dos anos sessenta e início dos anos setenta do século passado, com o surgimento da avaliação formativa, a avaliação interna passou a acolher uma multiplicidade de práticas de avaliação com pendor mais declaradamente formativo (do ensino, da aprendizagem e do currículo).

Nestes 50 anos de existência, a avaliação formativa sofreu uma evolução que acompanhou a evolução teórica observada nos domínios do ensino-aprendizagem, da psicologia cognitiva e da aprendizagem, do currículo e da própria avaliação em geral.

Avaliação formativa

Como já foi referido, avaliação e aprendizagem são indissociáveis. Avaliar é refletir sobre a aprendizagem. Avaliar é, acima de tudo, um processo pedagógico que tem por objetivo permitir ao professor e à escola monitorizar o desempenho do aluno, através do acompanhamento no seu quotidiano escolar, identificando dificuldades/facilidades e progressos/retrocessos. Deve permitir uma intervenção sistemática no decurso das aprendizagens, no sentido da sua melhoria.

A função principal da avaliação é a de contribuir para uma adequada regulação do processo de ensino e aprendizagem, razão pela qual se designa de formativa. A avaliação tem de estar ao serviço da aprendizagem e só o estará, verdadeiramente, se o professor pensar e usar a avaliação como instrumento de regulação contínua do trabalho em sala de aula, permitindo-lhe refletir sobre as metodologias e as estratégias utilizadas, se e como se realizam as aprendizagens, a pertinência da introdução de eventuais alterações ou ajustamentos no processo, os resultados obtidos.

Mas este caráter regulador da avaliação necessita que os objetivos pedagógicos sejam clarificados perante os alunos e que os critérios que suportam a avaliação sejam do seu conhecimento.

Deste modo, será importante analisar os propósitos das duas modalidades da avaliação (formativa e sumativa). E qual o seu contributo para a melhoria das aprendizagens.

Avaliação formativa e avaliação sumativa: conceitos e diferenças. Inicialmente introduzidos por Scriven (1967) para avaliar programas, os conceitos de avaliação sumativa - aquela que mede os produtos da aprendizagem e, de avaliação formativa - a que se ocupa essencialmente dos processos desenvolvidos para promover a aprendizagem, foram transpostos rapidamente para a avaliação de alunos (Bloom, Hastings & Madaus, 1971, citado em Fernandes, 2007), com a avaliação sumativa preocupada em atribuir uma classificação que permitisse a seriação e a certificação, e a avaliação formativa muito voltada para os resultados obtidos pelos alunos após a conclusão de uma dada unidade curricular para informar sobre as suas aprendizagens relativas à mesma.

Estes investigadores tiveram um papel decisivo na introdução de práticas pedagógicas que, então, foram consideradas inovadoras tais como: a) as práticas de avaliação formativa nas salas de aula; b) as atividades de remediação; c) a autoavaliação de alunos e professores; d) a diversificação de métodos de recolha de informação avaliativa; e ainda e) a diversificação de objetos de avaliação, considerando não só elementos relativos aos conhecimentos académicos mas também os que se referiam aos aspetos emocionais, afetivos e psicomotores. (Fernandes, 2007, pp. 263-264)

O conceito de avaliação sumativa é claro para os educadores e materializa-se nos testes usados para fazer juízos avaliativos sobre uma determinada sequência instrucional, que pode ser uma unidade, um período, um ano ou mesmo um ciclo composto por vários anos.

Mas, a avaliação formativa, ainda muito orientada para os resultados nos anos 70 do século passado, tem vindo a evoluir gradualmente, revelando-se mais interativa e mais centrada no processo de ensino e na aprendizagem.

Fernandes (2007), refere que as normas legais referentes à educação têm vindo a ser alteradas no sentido de “uma avaliação mais associada à melhoria e ao desenvolvimento das aprendizagens e do ensino” (p. 558), afastando-se gradualmente da avaliação fortemente ligada à classificação e certificação.

Na sua função formativa, a avaliação deve ser utilizada para melhorar e para desenvolver uma determinada atividade (ou um programa, pessoa ou produto, entre outros). Na sua função sumativa, a avaliação deverá ser utilizada para a prestação de contas, certificação ou seleção.

Harlen e James (1997), citada em Fernandes (2008), referem que estes dois tipos de avaliação estão relacionados entre si pois partilham a sua natureza criterial. Isto é, ambas analisam as aprendizagens à luz de critérios definidos previamente.

Para os autores não se deve olhar para estes dois tipos de avaliação isoladamente. Ambos devem ser utilizados na avaliação para as aprendizagens e, tal como Fernandes (2008) refere, a avaliação pode efetivamente melhorar a qualidade das aprendizagens, basta para isso saber utilizá-la. Como tal pode utilizar-se tanto a avaliação formativa como a avaliação sumativa na avaliação para as aprendizagens. O importante é utilizar uma avaliação “mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para classificar, mais integrada no ensino e na aprendizagem, mais contextualizada e em que os alunos tenham um papel relevante a desempenhar” (p. 25).

Para o autor uma avaliação que reforce o processo em vez dos resultados fomentará uma melhoria visível nas aprendizagens. A avaliação sumativa pode ter um carácter de utilização formativa e de utilização classificatória, ou seja, a avaliação sumativa pode ter um propósito formativo.

A avaliação não deve, assim, estar necessariamente ao serviço da classificação, nem com esta pode ser confundida. Mas é recorrendo à avaliação que é possível recolher a informação, tanto pelo professor como pelos alunos, que permite descrever a qualidade das aprendizagens. De acordo com Pinto e Santos (2006), a razão de considerar que avaliar é medir está no facto de considerar que a avaliação consiste em atribuir números a coisas, “Há assim uma parecença entre a avaliação enquanto processo de notação e a medida. Esta semelhança gera mesmo a ilusão de que se trata de uma mesma operação. Avaliar é medir (p.54)”. Os autores referem ainda que esta conceção de avaliação está ainda muito enraizada na sociedade.

A avaliação, sumativa ou formativa, não pode ser vista como uma mera medida, nem tão pouco uma questão técnica resultado do uso de determinados instrumentos. Ela é eminentemente pedagógica e tem que estar necessariamente articulada com a aprendizagem e com o ensino.

De acordo com Neves e Ferreira, 2015 (citado em Cohen & Fradique, 2018), não são as tarefas ou os instrumentos usados que determinam a perspectiva diagnóstica, formativa ou sumativa da avaliação, mas sim, os seus propósitos, ou seja, a forma como se usa a informação recolhida. Nesta perspectiva, pode-se dizer que a distinção entre avaliação sumativa e avaliação formativa não se faz pelos instrumentos, mas sim pela utilização que fazemos dos resultados que eles produzem.

Fernandes (2006), reforça a ideia que a avaliação formativa alternativa é o tipo de avaliação que provavelmente se poderá chamar de “*ideal*”, pois permite “conhecer bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que deve proporcionar-lhes indicações claras acerca do que é necessário fazer a seguir” (p. 30).

Importa salientar que o autor atribui a designação de avaliação formativa alternativa como a versão mais recente da avaliação formativa, já que há uma preocupação com os processos de ensino e de aprendizagem, que são analisados *in loco*; com a plena integração da avaliação nesses mesmos processos; com a criteriosa seleção de tarefas que motivem e mobilizem os alunos; e com o seu envolvimento, tão ativo quanto possível, na aprendizagem e na sua avaliação. Por isso, a avaliação alternativa tende a dar relevância a funções da avaliação tais como a motivação, a regulação e a autorregulação, o apoio à aprendizagem, a orientação ou o diagnóstico. A autorregulação das aprendizagens faz-se, segundo diversos autores, pelo feedback existente na relação professor-aluno. (Fernandes 2004)

Podemos assim dizer que, usar a avaliação para desenvolver e melhorar o processo ensino-aprendizagem é fazê-lo com um propósito formativo (Fernandes, 2010). Pelo contrário, usar a avaliação para expressar ou tomar decisões sobre o resultado final de um processo de aprendizagem é fazê-lo com um propósito sumativo. A avaliação formativa tem como propósito a melhoria da aprendizagem e, de uma forma articulada, a melhoria do ensino.

Por seu lado, Santos et al. (2010), referem-se à avaliação sumativa como um processo que permite avaliar as aquisições dos estudantes num certo momento da sua aprendizagem e tomar decisões do tipo informar, selecionar. Enquanto que a avaliação formativa permite perceber onde é que o aluno está em termos de aprendizagem para que assim seja possível tomar decisões que permitam regular o ensino, com o objetivo de apoiar a aprendizagem.

A figura seguinte resume as características da avaliação formativa e da avaliação sumativa.

Figura 1

Características da avaliação formativa e da avaliação sumativa (adaptado de Santos & Pinto, 2018)



Com base nesta figura podemos dizer que a avaliação sumativa é da responsabilidade do professor (prospetiva), enquanto a avaliação formativa pode ser da responsabilidade do professor, do aluno ou de uma responsabilidade partilhada (interativa). O momento em que estes dois tipos de avaliação são desenvolvidos, são distintos. Enquanto a avaliação sumativa acontece no final de um período de ensino e aprendizagem, podendo prever as possibilidades de futuro escolar do aluno, a formativa acontece preferencialmente durante e a par com o processo de ensino e aprendizagem.

Podemos assim considerar que a avaliação sumativa está associada à certificação das aprendizagens previstas no currículo enquanto a avaliação formativa é uma avaliação do dia-a-dia, de natureza contínua e que acompanha o processo de ensino-aprendizagem. Isto quer dizer que, a avaliação formativa, inclui todas as atividades que servem para recolher informação que possa ser usada para melhorar o ensino e a aprendizagem e está adaptada às efetivas necessidades dos alunos.

A avaliação sumativa assume propósitos de balanço final, no qual se perspetiva a sua realização através do conhecimento do objeto de avaliação e dos referenciais a ele associados, ou seja, a avaliação sumativa pode ser considerada como um momento de integração e de síntese da informação recolhida acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa variedade de situações.

Segundo Perrenoud (2008, p. 68), “Uma avaliação formativa (...) dá informações, identifica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica”, e essa realimentação da ação pedagógica é muito importante para o seu aprofundamento.

Para o autor, o que importa é estudar como é que os alunos aprendem, partindo das teorias que se conhecem, para que se possa utilizar uma avaliação formativa que os ajude a regular, por si sós, a aprendizagem.

Perrenoud (1998, citado em Fernandes, 2006), refere que os alunos, utilizando adequadamente a autoavaliação, são capazes de regular as suas aprendizagens e só pontual e esporadicamente precisam da colaboração dos professores. É uma perspetiva com claras influências das teorias sociocognitivas, que influenciaram a teoria da avaliação formativa. A autoavaliação é, de facto, definível como uma técnica ou um processo que se integra na avaliação formativa a desenvolver em sala de aula.

Fernandes (2006), salienta que a avaliação formativa deve estar mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para as classificar, mais integrada no ensino e na aprendizagem, mais contextualizada, e em que os alunos têm um papel relevante a desempenhar.

Em suma, pode dizer-se que a avaliação formativa é centrada no aluno e nos processos de ensino e aprendizagem e tem como função principal regular e melhorar as aprendizagens dos alunos (Fernandes, 2004; Pinto & Santos, 2006).

É assim defendido pelos autores que a avaliação formativa regula e promove aprendizagem nos alunos, constituindo uma mais valia a sua realização e desenvolvimento em sala de aula.

A avaliação das aprendizagens e a avaliação para as aprendizagens. Vários autores têm vindo a utilizar as designações “avaliação das aprendizagens” e “avaliação para as aprendizagens” com o mesmo significado das designações “avaliação sumativa” e “avaliação formativa”, respetivamente (e.g., Black & William, 2006a; Gardner, 2006a, 2006b; Harlen, 2006; Sebba, 2006, citados em Fernandes, 2008).

Na avaliação das aprendizagens, os objetos de avaliação são os resultados da aprendizagem dos alunos. A este tipo de avaliação dá-se o nome de avaliação sumativa e ocorre após o desenvolvimento de uma ou mais unidades curriculares.

Na avaliação para as aprendizagens, os objetos são (além dos resultados) também os processos de aprendizagem e, por consequência, a avaliação formativa ocorre durante o desenvolvimento do currículo. Nesta perspetiva, a avaliação formativa tem como finalidade principal melhorar as aprendizagens dos alunos através de uma criteriosa utilização da informação recolhida para que se possam perspetivar e planear os passos seguintes.

A avaliação formativa está inexoravelmente associada à distribuição de feedback de elevada qualidade, é de natureza contínua e tem como fundamental propósito ajudar os alunos a aprender. Por este motivo, passou recentemente a ser designada como Avaliação para as

Aprendizagens – ApA (Fernandes, (2019). A avaliação sumativa, ao contrário do que aconteceu durante décadas, não está mais exclusivamente associada à atribuição de classificações. Na verdade, a construção teórica permitiu que ela pudesse ter uma utilização formativa e, nessas circunstâncias, pudesse estar igualmente ao serviço das aprendizagens. Mas continua a ser através dela que se fazem pontos de situação e balanços acerca das aprendizagens realizadas pelos alunos para, a partir daí, se poderem formular evidências passíveis de ser traduzidas por classificações que, neste contexto, terão uma importância cada vez mais residual na vida pedagógica das escolas. Hoje, a avaliação sumativa é designada como Avaliação das Aprendizagens – AdA (Fernandes, 2019).

Por outro lado, a avaliação sumativa faz uma súmula do que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento. Nuns casos pode ter uma utilização formativa, contribuindo para regular as aprendizagens e o ensino, mas, em geral, é utilizada para atribuir classificações.

Os testes, como quaisquer instrumentos ou técnicas utilizadas no contexto de avaliações sumativas, podem ser utilizados para desenvolver tarefas de natureza formativa. Realmente pode pedir-se aos alunos que formulem questões para um teste ou que reflitam, individualmente ou em grupo, sobre as suas respostas. Além disso, os resultados de um teste podem ser utilizados para apoiar e melhorar as aprendizagens e o tipo e a natureza do feedback proporcionado pode também ir nesse sentido. Os testes e o feedback podem assim ser considerados instrumentos/técnicas de avaliação formativa.

A avaliação formativa está associada a formas de regulação e de autorregulação que influenciam de forma imediata os processos de ensino e aprendizagem enquanto a avaliação sumativa, em geral, proporciona informação sintetizada que se destina a registar e a tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos.

Para Fernandes (2008), a questão das relações entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa ou, se quisermos, entre a avaliação para as aprendizagens e a avaliação das aprendizagens, suscita o interesse dos investigadores, quer no domínio da reflexão e construção teóricas, quer no domínio da investigação empírica, quer ainda no domínio das práticas e da planificação curriculares.

Quanto à natureza das avaliações podemos referir que:

- A avaliação formativa é criterial (as aprendizagens analisam-se por termos de critérios específicos, previamente definidos) e ipsativa (as aprendizagens dos alunos são analisadas tendo como referência eles próprios. Valorizam-se o esforço, o interesse e os progressos alcançados).

- A avaliação sumativa é criterial e normativa, porque compara as aprendizagens dos alunos com uma norma (uma média, por exemplo) ou com as aprendizagens de um dado grupo.

Podemos verificar que estes dois tipos de avaliação têm em comum a sua natureza criterial, ou seja, ambas são orientadas por um conjunto de critérios.

Considera-se assim que existe a necessidade prática de promover a articulação entre as duas modalidades de avaliação referindo, no entanto, que uma avaliação sumativa interna de qualidade deve estar subordinada aos princípios, aos métodos e aos conteúdos da avaliação formativa alternativa (Fernandes, 2008).

Dentro da mesma linha de pensamento, Harlen (2012, referido por Vieira, 2019), defende que a articulação entre a avaliação sumativa e a avaliação formativa, é possível, sendo mesmo considerada uma mais valia para professores e alunos.

Por outro lado, Shepard (2001, e Vial, 2012, referidos em Santos, 2016), têm uma opinião contrária ao considerarem que misturar validação e certificação com apoio à aprendizagem não é viável. Atribuindo a função de controlo à avaliação sumativa e a função de acompanhamento à avaliação formativa e que as mesmas não se misturam. Não evidenciando desta forma, a ideia que as mesmas se podem articular e complementar e contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Black e Wiliam (1998) propõem que se estabeleça a articulação entre ambas e dão como exemplo quando o professor recorre aos testes usados na avaliação sumativa para realizar avaliação formativa com os seus alunos. Uma articulação, de ambas as modalidades avaliativas, é também defendida por Santos (2016) quando refere ser possível tratar de forma distinta os mesmos dados de acordo com o propósito com que se usam. Para que isso aconteça será necessário respeitar um conjunto de princípios:

- Articular significa estabelecer relações e não simultaneidade de processos;
- Alinhar a avaliação sumativa e formativa entre si com o ensino e com o currículo;
- Restringir a estratégias formais de avaliação formativa para a articulação não elimina a existência de outras mais informais;
- Reconhecer que uma prática de avaliação sumativa e formativa exige do professor conhecimento sobre a avaliação, conhecimento do conteúdo e conhecimento do conteúdo para ensinar;
- Atender à cultura de avaliação na sala de aula e em outros contextos em que a avaliação ocorre (Santos, 2016).

Ainda relativamente às relações entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa, para além do que já se referiu, é bom reforçar que não se devem confundir uma com a outra. Têm propósitos distintos, ocorrem em momentos distintos e têm uma inserção pedagógica distinta. Mas, acima de tudo, parece ser claro que a avaliação formativa alternativa e a avaliação sumativa têm pressupostos epistemológicos diferenciados (Fernandes, 2004).

A avaliação formativa que, por natureza, acompanha os processos de aprendizagem, não pode deixar de proporcionar informação de qualidade quanto ao desenvolvimento desses mesmos processos por parte dos alunos. O que não se pode é considerar que, nestas condições, a avaliação formativa se transforma num conjunto de pequenas avaliações sumativas! Quando se verifica que um aluno não sabe o que é suposto saber, a avaliação formativa deve estar presente para o ajudar a melhorar, a vencer a dificuldade, com o seu esforço e o esforço do professor. Ora, o que interessa ao professor, em termos de avaliação sumativa, em termos de balanço, não é o facto de um aluno não ter sabido algo num dado dia e, por isso, ser penalizado com uma informação negativa para efeitos desse mesmo balanço. O que verdadeiramente lhe interessa é saber: a) se o aluno ficou a saber; b) como é que ultrapassou as dificuldades; c) as razões que poderão ter impedido que assim acontecesse; e d) o que foi efetivamente feito pelo aluno e pelo professor para dissipar as dificuldades (Fernandes. 2006).

A avaliação formativa assume, assim, um papel muito importante na regulação das aprendizagens e uma boa articulação entre os dois tipos de avaliação (formativa e sumativa) é considerada uma mais valia para o ensino e a aprendizagem.

Será interessante perceber qual o lugar que a avaliação formativa tem tido na legislação em Portugal e de que forma as práticas avaliativas, implementadas nas nossas escolas, se têm adaptado a essa mesma legislação.

A legislação em Portugal, a avaliação e as práticas avaliativas. Desde os finais do século passado, através do (Despacho Normativo nº 98 – A/92), que a avaliação formativa ganhou um lugar de destaque nos normativos portugueses sobre a regulamentação do sistema de avaliação no ensino básico. Neste quadro era atribuído à avaliação formativa o papel da principal modalidade de avaliação pelo seu potencial de permitir uma melhor regulação dos processos de ensino e aprendizagem.

Fernandes (2004), refere-se a este despacho como o surgimento de um conjunto de orientações para a avaliação, mais consistente com uma visão mais progressiva da educação, do ensino e da aprendizagem.

Em 2001, no âmbito da reforma curricular, é publicado o Despacho Normativo 30/2001, no qual se considera a avaliação como sendo uma parte integrante do currículo e que o papel da avaliação formativa é a modalidade central no processo de ensino e aprendizagem enquanto instrumento ao serviço de professores e alunos na superação das suas dificuldades.

Em 2012, é publicado o Decreto-Lei nº 139/2012, no qual parece haver uma mudança de posição em relação à avaliação formativa, uma vez que a mesma é referida como sendo uma das modalidades de avaliação mantendo em igual plano as outras modalidades: a sumativa e a diagnóstica. A avaliação formativa é referenciada como contínua e sistemática, que deve recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem para o ajustamento de processos e estratégias. No entanto, é introduzido no sistema educativo português, a avaliação sumativa externa (exames do 4º e 6º anos de escolaridade). Para Pinto (2016), esta tomada de decisão é um sinal de que a avaliação sumativa era a modalidade mais importante na avaliação dos alunos.

Em 2016, com a publicação do Decreto-Lei nº 17/2016, é referido que a avaliação constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, orientando o percurso escolar dos alunos e certificando as aprendizagens desenvolvidas, tendo como objetivo central a melhoria do ensino e da aprendizagem baseado num processo contínuo de intervenção pedagógica.

Volta novamente a ideia que toda a avaliação deve contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação formativa é assim, novamente, mencionada como a principal modalidade de avaliação e que as informações recolhidas fundamentam o apoio às aprendizagens, nomeadamente à autorregulação dos percursos dos alunos. (artigo 24º, ponto 4). Acerca da legislação da avaliação formativa em Portugal, Pinto (2016), refere que a modalidade de avaliação formativa sempre foi reconhecida nos normativos que regulamentam o sistema de avaliação do ensino básico apesar de esta ser mais ou menos enfatizada. O autor deixa transparecer a dúvida se as práticas em sala de aula vão ao encontro do que é preconizado na legislação.

Baseando-se em estudos nacionais e internacionais realizados por diversos autores, Pinto (2016), refere ainda que as práticas de avaliação formativa são pouco utilizadas pelos professores. E, que apesar dos professores considerarem esta prática avaliativa muito importante, quando existe é de uma forma relativamente superficial.

Mais recentemente, em 2018, é publicado o Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho, no qual é dada novamente ênfase às finalidades da avaliação das aprendizagens, bem como são explicitadas as respetivas modalidades e efeitos (seção III).

Volta a ser reforçado o papel da avaliação formativa como assumindo um caráter contínuo e sistemático ao nível das aprendizagens, com recurso a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens (artigo 24º, ponto 1). A informação recolhida permitirá obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com o objetivo de ajustar processos e estratégias. (artigo 24º, ponto 2).

Em contexto da Autonomia e Flexibilidade Curricular (A.F.C.), que nos reporta para o Decreto acima citado, Cohen (2018) refere: “As perspetivas sobre avaliação em contexto da AFC, reportam para a integração da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, aumentando e valorizando a presença da dimensão formativa” (p.78).

Perante estas situações poderão levantar-se as seguintes questões:

Serão estas práticas (avaliação formativa) tão difíceis de concretizar em sala de aula? Por sua vez, não serão estas práticas perçecionadas pelos professores, como sendo úteis em termos de aprendizagem para os alunos? Que caminho está a ser feito, com a avaliação em sala de aula, para promover a aprendizagem de todos os alunos?

Para tentar responder a estas questões será abordado no subcapítulo seguinte, com base na opinião de diversos autores, de que forma as práticas de avaliação formativa em sala de aula, os instrumentos, estratégias, processos e procedimentos de avaliação que podem ser utilizados para promover a aprendizagem dos alunos.

Práticas de avaliação formativa em sala de aula

Reforçando a importância da avaliação formativa e a forma como ela é trabalhada pelos professores em sala de aula, Fernandes (2006) defende que “A avaliação formativa ocupa um lugar de destaque dadas as suas comprovadas potencialidades na melhoria do ensino e das aprendizagens e, simultaneamente, a grande e persistente dificuldade em concretizá-la nas salas de aula.”, apontando dificuldades na sua concretização. Para este autor ainda existem dificuldades por parte dos professores em trabalhar a avaliação formativa junto dos seus alunos. Para melhor perceber como a avaliação formativa é importante para as aprendizagens dos alunos, atente-se nos resultados de uma meta-análise da investigação sobre avaliação formativa, realizada por Black e William em 1998 (in Fernandes, 2006, p. 39):

1. Os alunos que frequentam salas de aula em que a avaliação é essencialmente de natureza formativa aprendem significativamente mais e melhor do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é sobretudo sumativa.

2. Os alunos que mais beneficiam da utilização deliberada e sistemática da avaliação formativa são os alunos que têm mais dificuldades de aprendizagem.
3. Os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é formativa obtêm melhores resultados em exames externos do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é sumativa.

Segundo Fernandes (2006), apesar dos resultados, continua a ser difícil aos professores dos mais variados sistemas educativos desenvolverem, nas suas salas de aula, práticas de avaliação formativa. Esta situação é normalmente atribuída a razões tais como: a) limitações da formação dos professores; b) dificuldades na gestão do currículo; c) concepções erróneas dos professores acerca da avaliação formativa; d) inadequações na organização e funcionamento das escolas; e) pressões da avaliação externa; e f) extensão dos programas escolares.

Muitas das dificuldades atuais prendem-se com o facto de os professores ainda terem dificuldade de definir quais os propósitos que a avaliação formativa e a avaliação sumativa têm e como podem ser aplicadas na sala de aula.

A investigação mostra que muitos professores têm revelado concepções tais como: a) a avaliação formativa e a avaliação sumativa distinguem-se através dos instrumentos utilizados; b) a avaliação formativa é subjetiva e a avaliação sumativa é objetiva; e c) a avaliação formativa é toda e qualquer avaliação que se desenvolve nas salas de aula (Fernandes, 2004).

De igual modo, Bonesi e Souza (2006), baseando-se num estudo que efetuaram, com o objetivo de identificar os fatores que dificultam a prática avaliativa no interior da escola, referem que:

Na verdade, os professores não conhecem o verdadeiro sentido e a pluralidade de funções da avaliação da aprendizagem, evidenciando, assim, uma visão distorcida a respeito do valor e do significado da avaliação no curso do processo de ensino e aprendizagem – principalmente porque a escola, bem como o professor, não existe para separar os bons dos maus alunos, mas para promoverem a aprendizagem de maneira crítica e significativa. (p. 138).

Será importante pensar no papel e na participação dos alunos e dos professores num e noutro caso, no tipo de conhecimento que é gerado por uma e por outra e nos processos que geram esse mesmo conhecimento.

Mas para que as práticas avaliativas sejam formativas ou reguladoras não basta que elas ocorram no dia-a-dia da sala de aula. De acordo com Santos et al. (2010) é necessário que a avaliação:

- se dirija ao aluno;
- seja parte integrante do processo de ensino e aprendizagem;
- permita que os objetivos de aprendizagem sejam conhecidos e apropriados pelo professor e pelos alunos;
- tenha por enfoque tanto os resultados, como os processos;
- seja propiciadora da compreensão e reflexão dos processos de aprendizagem dos alunos, quer por parte do professor, quer por eles próprios;
- incentive a autoconfiança dos alunos na sua aprendizagem;
- desenvolva uma postura reflexiva a partir dos dados recolhidos dos diferentes atores envolvidos no processo de modo a que todos compreendam o que estão e porque o estão fazendo. (p.14)

Os autores, alertam ainda para a importância do envolvimento do aluno com uma atitude de confiança em si próprio, para se arriscar a dizer o que pensa sem ter medo de errar. Esta autonomia do aluno vai obrigar a uma abertura, por parte do professor para aceitar as opiniões do aluno que vão surgindo durante o processo avaliativo. É desta forma que a avaliação se torna um processo de diálogo, onde a interação professor-aluno pode analisar e discutir divergências de opinião, seguindo-se o entendimento comum e partilhado.

Defendendo que é possível existirem práticas de avaliação formativa em sala de aula, Santos (2010, cit. em Cohen, 2018) refere:

É possível em contextos habituais de sala de aula, com turmas normais, com alunos de diversos níveis de aproveitamento escolar, desenvolver tais práticas. Não é algo que se acrescenta a tudo o que já se fazia, mas trata-se, sim, de desenvolver contextos pensados para que aconteça aprendizagem. A avaliação formativa é uma componente do currículo e não uma peça que se lhe acrescenta. (p. 81)

Para a autora, é possível existir avaliação formativa em sala de aula, para isso deverão adequar-se práticas que sejam acessíveis a todos os alunos e que promovam a aprendizagem. A autora sublinha, ainda, que a avaliação formativa deve fazer parte do currículo.

Também Dias (2013) refere que, no que diz respeito às tarefas:

Os professores devem ter em conta: os aspetos a realçar numa dada tarefa; o modo de organizar e orientar o trabalho dos alunos; as perguntas a colocar para desafiar os diversos níveis de competência dos alunos; a forma de apoiá-los, sem interferir no seu processo de pensamento eliminando, dessa forma, o desafio; e levar os alunos a envolverem-se com afinco e vontade, procurando interpretar e compreender, escolher percursos, métodos e estratégias, ultrapassar erros e dificuldades, dar respostas corretas e completas. (p. 329)

Pudemos perceber que, para os diversos autores acima mencionados, o que os professores fazem, e como fazem, na sua sala de aula, importa e muito. Mas que práticas fazem realmente a diferença?

Numa tentativa de resposta a esta questão, serão agora apresentadas práticas e técnicas que potenciam a avaliação formativa, bem como alguns estudos focados nas mesmas. Será igualmente dada relevância ao papel do professor e do aluno na execução dessas técnicas. É importante referir que nem todas as práticas serão contempladas, sendo apenas referidas aquelas que são consideradas de maior importância neste estudo, por se relacionarem com o respetivo campo empírico.

A observação

Tendo por finalidade promover a aprendizagem, na prática da avaliação formativa é apropriado o uso da observação dos alunos durante a realização de tarefas de aprendizagem, embora essa observação nem sempre seja efetuada pelos professores de forma sistemática e estruturada (Neves & Ferreira, 2015). Para os autores, a observação dos alunos durante as tarefas de aprendizagem constitui uma técnica de avaliação muito importante, na medida em que, quando utilizada, “(...) se encontra, por regra, mais integrada no processo de ensino-aprendizagem [e] as informações recolhidas através da observação permitem a identificação imediata das dificuldades e a resposta às necessidades de cada aprendente” (p. 73).

Neves e Ferreira (2015) referem, ainda, como instrumentos de observação que podem proporcionar informações sobre os desempenhos dos alunos nas diferentes tarefas de aprendizagem, as listas de verificação e as grelhas de observação.

A lista de verificação é composta por ações, por comportamentos ou por procedimentos que o professor deseja observar nos alunos na realização da tarefa para a qual foi concebida e cujos registos são feitos pelo professor, assinalando aqueles comportamentos ou procedimentos que ocorrem durante a dita tarefa (Neves & Ferreira, 2015). Este instrumento também pode ser

usado pelo próprio aluno na prática da sua autoavaliação, desde que os itens estejam descritos numa linguagem que lhe seja compreensível. Por seu lado a grelha de observação é um instrumento que, sendo também composto por comportamentos, por ações ou por procedimentos que o aluno deve evidenciar na realização de uma dada tarefa de aprendizagem, possibilita descrever o comportamento observado no contexto em que emergiu, bem como as verbalizações feitas pelo aluno durante a realização dessa tarefa (Neves & Ferreira, 2015).

Permitindo esses instrumentos verificar as aprendizagens que os alunos fazem durante as tarefas e detetar atempadamente as suas dificuldades ou erros, a sua utilização deve associar-se o questionamento oral e a verbalização pelo aluno dos raciocínios feitos, que o conduziram à dificuldade ou erro diagnosticado através da observação. Só assim o professor elaborará o diagnóstico das dificuldades dos alunos e as respetivas causas, o que lhe permite decidir como agir para que cada aluno supere as suas dificuldades na realização da tarefa e a conclua com sucesso (Santos, 2016).

A observação pode ser assim considerada como um instrumento para a prática da avaliação formativa, possibilitando ao professor, e ao próprio aluno (através da autoavaliação), verificar a sua evolução durante o percurso de aprendizagem. De seguida será abordada a autoavaliação.

A autoavaliação

A introdução da escolaridade universal visava proporcionar a todas as crianças e jovens oportunidades de aprendizagem. E tão natural como aprender, para uma criança ou um jovem, é autoavaliar-se. Quando um aluno verifica, por exemplo, as suas respostas num teste de escolha múltipla, para analisar e compreender porque obteve a classificação alcançada está a desenvolver um processo de autoavaliação.

Assim, a autoavaliação que ocorre na sala de aula, quando os alunos julgam as suas produções para que possam melhorar o seu desempenho, é já identificada como um processo intencional, onde, inicialmente, o aluno deverá monitorizar a qualidade do seu pensamento e comportamento para que, a seguir, identifique as estratégias para a melhoria da sua compreensão e habilidade (McMillan & Hearn, 2008, referidos em Vieira, 2019).

Entre as várias formas de regulação possíveis, a autoavaliação desempenha um papel privilegiado, em virtude de, neste caso, a regulação ser implementada pelo próprio aluno (Pinto & Santos, 2006). Através de um processo de metacognição, o aluno apreende os vários momentos e aspetos da sua atividade cognitiva e exerce um autocontrolo consciente, refletido e crítico sobre as suas ações (Santos, 2002).

A autoavaliação integrada no processo ensino-aprendizagem e incluída na avaliação formativa assume uma função reguladora. Santos (2008) assinala a existência de duas fases, uma em que “o aluno deve ser capaz de confrontar o que fez com aquilo que se esperava que fizesse” e outra em que “o aluno deve ser capaz de agir de forma a reduzir ou eliminar essa diferença” (p.19). Essa capacidade de agir deve passar primeiramente por reconhecer um erro ou identificar uma dificuldade, sendo já isso considerado uma aprendizagem, segundo Meireieu (1988, referido por Pinto & Santos, 2006). Para Pinto e Santos (2006), esse reconhecimento pelo aluno “permite, não só pedir ajuda de forma mais precisa, como desenvolver estratégias pessoais mais centradas na superação de dificuldades” (p. 40). Ainda segundo estes autores, o professor deve “interrogar-se ou convidar o aluno a explicar de onde partiu, como procedeu e como fez para construir esse raciocínio ou desenvolver tal percurso” (p. 88). Deste modo, procura tornar visível e compreender o processo desenvolvido pelo aluno e não atender apenas ao produto final.

Para Shepard (2000), através da autoavaliação o aluno adquire a capacidade de reconhecer o bom trabalho e quando o mesmo não corresponde ao pretendido permite-lhe ser capaz de corrigir o seu desempenho para produzir um trabalho melhor.

De acordo com Boyd (2008), para que a autoavaliação promova as aprendizagens do aluno não basta que esta recolha evidências das aprendizagens alcançadas. É também necessário que:

- Analise o seu trabalho tendo em conta os objetivos que deverá alcançar;
- Tome decisões em relação ao que necessita fazer para melhorar as suas prestações;
- Saiba o que deverá fazer para reduzir o fosso entre o que já atingiu e o que ainda lhe falta;
- Monitorize o seu progresso de forma a alcançar os objetivos traçados.

Para os autores, a autoavaliação assume, assim, um papel autorregulador uma vez que permite que o aluno regule as suas aprendizagens, desenvolvendo estratégias para superar as dificuldades. A autoavaliação pode assim ser considerada como um meio que proporciona a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. Santos et al. (2010), designam a autoavaliação e a coavaliação como “o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem” (p. 105).

De seguida irá ser abordada a coavaliação, também designada por avaliação entre pares.

A coavaliação

A coavaliação entre pares é, segundo Santos (2002), um processo de regulação das aprendizagens, simultaneamente interno e externo ao sujeito, uma vez que implica outros, mas envolve igualmente o próprio sujeito. Reconhecendo que a construção do conhecimento se faz através da comunicação, em interação social, os alunos são colocados “em situações de confronto, de troca, de interação, de decisão, que os forcem a explicar, a justificar, a argumentar, expor ideias, dar ou receber informações para tomar decisões, planejar ou dividir o trabalho, obter recursos” (Perrenoud, citado por Santos, 2002, p. 2). Criar situações em que os alunos possam apoiar os seus colegas ou receber ajuda dos outros, pode dar origem a “experiências ricas na reestruturação do próprio pensamento, na regulação das suas aprendizagens, e no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia” (Santos, 2002, p. 2).

Pinto (1994) sublinha que esta partilha de experiências entre alunos permite-lhes uma maior autonomia na construção das aprendizagens e uma melhor compreensão do erro já que a discussão entre alunos deixa perceber onde e como erraram, desenvolvendo desta forma mecanismos de autocorreção, de entreajuda e partilha de saberes.

Cohen e Fradique (2018) referem que a aprendizagem autónoma (adquirida pelo aluno com recurso a autoavaliação) e a aprendizagem cooperativa (desenvolvida com a avaliação entre pares) serão mais significativas e produzirão melhor conhecimento para o aluno que os momentos formais de avaliação, que os autores remetem para “os tradicionais testes escritos” (p. 65).

Contrariando as práticas mais “tradicionais” associadas aos testes escritos, os testes em duas fases são considerados por diversos autores como um meio de fomentar a avaliação formativa em sala de aula, como poderemos constatar a seguir.

Teste em duas fases

Tal como o nome indica, são realizadas duas fases. Os alunos, na primeira fase, resolvem o teste nos moldes de um teste tradicional. Posteriormente, o professor recolhe os testes e comenta-os, interpelando o aluno sobre as opções de resposta que fez e apresenta pistas de resolução. Toma notas para si sobre a qualidade do trabalho realizado pelo aluno e entrega-o passado um curto período de tempo. Pinto e Santos (2006) referem que o teste em duas fases é operacionalizado em dois momentos distintos, permitindo, através tanto do *feedback* dado pelo professor na primeira fase, realizado em sala de aula, como da possibilidade de consulta e reflexão na segunda fase, que poderá, ou não, ser realizada em sala de aula, dar lugar ao

confronto do aluno com as suas dificuldades (ou erros) e levar a compreender a forma como as irá ultrapassar.

Após a resolução da 2ª fase, o professor corrige e classifica o teste tendo em conta três aspetos: qualidade da 1ª fase, qualidade da 2ª fase e evolução do aluno.

O teste em duas fases tem sido objeto alguns trabalhos de investigação. Estudos realizados por Leal (1992) e Menino (2004) demonstraram claramente que este instrumento vai ao encontro dos princípios orientadores da avaliação formativa, contribuindo de forma positiva para o processo de aprendizagem, nomeadamente no que concerne a competências mais elevadas, como comunicação, escrita, análise, interpretação, reflexão e raciocínio, uma vez que “entre uma e outra fase tiveram oportunidade de raciocinar, de pedir opiniões e de consultar livros. Tiveram amplas hipóteses de apresentar as suas ideias, de mostrar a sua criatividade e de aprender a partir de discussões geradas” (Leal, 1992, p. 90).

Fernandes (2004) salienta que os professores que têm como objetivo avaliar outros saberes e outras capacidades tendem a ver os testes como «mais um meio para recolher informação e evidências de aprendizagem» e não «o meio privilegiado para avaliar» (p.23). Também se podem considerar neste grupo diversificado de práticas de recolha de evidências e informação as questões de aula.

Questões de aula. São questões que se colocam no final de uma dada aula, de resposta breve (cerca de 10m a 15m), que abordam os assuntos tratados nessa aula. Pela sua natureza permite colocar diversas questões sobre ideias importantes trabalhadas na aula e identificar no momento ideias erróneas construídas pelos alunos (Glasgow University, s/d, referido em Santos & Pinto, 2018). Com estas informações, o professor pode regular o seu ensino para a aula seguinte. Naturalmente, uma vez que as questões de aula têm de ser respondidas em tempo muito limitado, as aprendizagens que testam limitam-se à verificação da aquisição de conhecimentos.

Referindo-se a estudos realizados Santos e Pinto (2018), concluem que, quer do ponto de vista dos alunos, quer do desempenho que revelam, as questões de aula poderão contribuir para a aprendizagem, sobretudo se forem trabalhadas com essa intencionalidade, isto é, não lhes atribuindo uma natureza sumativa, mas antes formativa. As estratégias a levar à prática na sala de aula podem ser diversas: (i) o professor analisar as respostas dadas pelos alunos, permitindo-lhe planificar a aula seguinte de forma fundamentada; (ii) se necessário, retrabalhar o mesmo assunto, seguindo uma nova abordagem; (iii) dar oportunidade para os alunos retrabalharem as mesmas questões; (iv) propor tarefas de análise dos erros cometidos; (v) recorrer à coavaliação

enquanto contexto para desenvolver algumas das anteriores estratégias. Os autores apontam algumas dificuldades na concretização destas estratégias, seja pela resistência por parte dos alunos face a uma prática que não segue a cultura “habitual” de avaliação (Gomes, 2016, referido em Santos & Pinto, 2018); seja pelo facto de os professores sentirem falta de tempo, quer para dar *feedback* a todos as produções dos alunos, quer para desenvolverem, na sala de aula, as estratégias anteriormente elencadas (Santos & Pinto, 2018).

No âmbito da Flexibilidade Curricular, legislada e implementada nas escolas Portuguesas (como já foi referido), as práticas de avaliação formativa passam pela diversificação de instrumentos e estratégias de avaliação que promovam aprendizagens no aluno de uma forma mais autónoma, contínua e significativa. Acerca deste assunto Cohen e Fradique (2018) referem:

Torna-se assim, necessário diversificar os instrumentos de avaliação (além dos tradicionais testes escritos), adequando-os aos alunos e aos contextos de realização e agilizar os procedimentos do processo avaliativo. Só assim se conseguirá desenvolver de forma consciente e intencional, práticas adequadas de avaliação formativa, perspetivando uma flexibilidade também na institucionalização, conceção e construção de ferramentas e critérios de avaliação, sem normas rígidas, fixas ou fechadas em si. (p. 78)

Assim, como sublinham estes autores, para uma melhor e efetiva prática de avaliação formativa, os instrumentos utilizados deverão ser diversificados e adequados ao contexto de utilização, não estando confinados aos tradicionais testes escritos. Por seu lado, os critérios de avaliação deveram ser flexíveis, abertos e partilhados com os alunos, como poderemos ver a seguir, onde diversos autores defendem a sua negociação, como vantagem para uma efetiva prática de avaliação formativa.

Negociação de critérios de avaliação

Para Fernandes (2006) é fundamental que os critérios de avaliação sejam partilhados e até discutidos com os alunos, salientando que qualquer processo de avaliação tem de ser transparente. Os objetivos, as aprendizagens a desenvolver e todos os processos de avaliação devem ser claramente expressos e devem estar sempre disponíveis para quem a eles quiser ter acesso. Os critérios de avaliação devem ser apresentados de forma clara e devem constituir um elemento fundamental de orientação dos alunos.

No entanto, não basta que estes critérios existam. É indispensável que sejam explicitados aos alunos. É certo que todo o professor tem implicitamente um conjunto de critérios de avaliação

que lhe permitem ajuizar a qualidade de um produto realizado pelo aluno. No entanto, é necessário que esses critérios sejam explicitados, primeiro para si próprio e posteriormente junto dos alunos. Santos (2002) sugere algumas questões que o professor pode levantar para si mesmo, a fim de ir tomando consciência dos seus próprios critérios, tais como, “Que aspetos se têm de verificar para que seja um bom trabalho?”, “O que é indispensável que o aluno apresente?”, “O que não pode acontecer?”, “Quais são para mim os erros graves?” (p. 3).

Explicitados os critérios para o professor, é necessário que estes sejam partilhados ou negociados com os alunos. Santos (2002) fala em duas formas de partilha: a unilateral, onde o professor faz uma listagem dos critérios, e a bilateral, em que o docente procura desenvolver um processo de negociação com os alunos. Esta segunda forma pode ser mais vantajosa pois corresponsabiliza os alunos no processo avaliativo e ajuda-os a apropriarem-se mais facilmente desses mesmos critérios.

Baseando-se num estudo realizado com alunos de 8º ano na disciplina de matemática (por Semana & Santos, 2015), Santos e Pinto (2018) referem a importância dos critérios de avaliação, na medida em que o investimento do professor, feito através do uso de critérios de avaliação, acompanhados por uma tabela de descritores, embora levante desafios ao professor, revela-se contributivo para a sua apropriação por parte dos alunos. Ajuda-os a clarificar conceitos e procedimentos matemáticos, estratégias e processos de raciocínio e a desenvolver a capacidade de comunicação matemática.

Os critérios de avaliação devem ser perceptíveis por parte dos alunos, cabendo ao professor a tarefa de os clarificar e os tornar compreensíveis, através da definição de indicadores e descritores de nível de desempenho. Para que tenham a oportunidade de realizar o melhor desempenho possível, Cohen e Fradique (2018) referem que “os alunos devem ter acesso prévio aos critérios de avaliação, possibilitando, assim, a reflexão sobre o desempenho, as suas dificuldades e tarefas realizadas” (p. 81).

Cohen e Fradique (2018) salientam, ainda, que é através da negociação dos critérios de avaliação, e na sequência do *feedback* recebido, que o aluno poderá reorientar e regular o seu trabalho, de forma a melhorar o seu sucesso escolar, realizando reflexões sistemáticas e contínuas durante todo o seu percurso.

Para os autores, conhecendo e compreendendo os critérios de avaliação o aluno poderá indicar e refletir sobre as aprendizagens feitas, as suas dificuldades ou os aspetos a melhorar.

A propósito de todos os instrumentos, estratégias, processos e procedimentos até agora apresentados e considerados, e referidos por diversos autores como meios que proporcionam uma avaliação formativa, pode-se constatar que o *feedback* está presente em todos eles.

O feedback

Em muitas das nossas salas de aula o trabalho do professor centra-se na tentativa de ensinar aos alunos a resposta certa, mas, de acordo com Sadler et al. (2013), o primeiro passo a dar pelo professor é lançar as questões aos alunos e levá-los a partilhar a sua resposta com a turma, quer se trate da resposta certa ou errada. Com base na investigação por si realizada, concluiu que esta forma de encontrar o caminho em conjunto é mais eficaz na construção da aprendizagem. Tal só será possível numa sala de aula onde ensino e aprendizagem façam parte de uma jornada de exploração e descoberta onde professor e alunos participam ativa e empenhadamente.

Dentro desta linha de pensamento, Pinto e Santos (2006) referem-se ao *feedback* como uma regulação pedagógica realizada através de um processo de comunicação, podendo ser efetuado através do diálogo, ou por escrito através de anotações que designam por “*dizer avaliativo*” (p. 105). A qualidade deste dizer será muito importante para o funcionamento de um processo de comunicação eficaz permitindo que professores e alunos se entendam mutuamente.

Fernandes (2004) complementa esta ideia ao referir que é através de um *feedback* regular e sistematicamente providenciado que os alunos podem começar a desenvolver competências de autoavaliação e de autorregulação das suas aprendizagens durante, e não no final, de um dado período de ensino e aprendizagem. Consequentemente, podem utilizar o *feedback* como orientação para melhorar ou corrigir o caminho que vinham seguindo. O *feedback* desempenha um papel crucial na aprendizagem porque, através dele, os alunos são constantemente lembrados dos níveis de aprendizagem que é necessário alcançar e ficam cientes dos seus próprios progressos, tendo em conta a comparação com os seus próprios desempenhos anteriores ou com critérios previamente definidos.

Baseando-se em resultados de investigação apresentados por Black e William em (1998), Santos et al. (2010) referem que o *feedback* nunca deve ser dado ao aluno antes de este ter tido a oportunidade de pensar e trabalhar na tarefa, e que devem ser escolhidas tarefas que ainda não estejam classificadas para que os alunos as possam rever e melhorar.

Podemos assim perceber que é através do *feedback* proporcionado aos alunos que o professor sinaliza quais as dificuldades do aluno e onde o próprio aluno pode intervir.

Luckesi (2011) reforça, ainda, que a escola deverá oferecer aos educandos o melhor conhecimento passível de assimilação, dependendo da sua idade e etapa de desenvolvimento em que se encontram. Para o autor, os conteúdos curriculares fazem a mediação entre o educando e a cultura que o cerca, especialmente a cultura elaborada. Segundo este autor, o ensinar e o aprender passam por diversas etapas: exposição – assimilação – exercitação – aplicação – recriação. o educador (professor) tem uma maior influência/atividade na primeira

etapa denominando-o de “ator principal”, e de “ator secundário” nas etapas subsequentes. Quanto ao educando, na primeira etapa é dependente da informação que recebe do educador, tornando-se à medida que percorre as etapas mais autônomo, pedindo auxílio só quando necessita. Menciona ainda que, apesar de o educador e o educando serem os sujeitos dessa relação pedagógica, cada um tem um papel com um grau de maturidade diferenciado.

A correção consciente dos erros na aprendizagem, por parte do aluno, requer, também, o prévio conhecimento dos critérios de avaliação e o diálogo permanente com o professor, para favorecer a análise crítica do seu processo de construção do conhecimento, levando ao desenvolvimento, no aluno, da sua capacidade de autorregulação. Semana e Santos (2010), a este propósito, alertam para um conjunto de estratégias a adotar, nomeadamente ao nível do uso efetivo do feedback, designando-o por feedback formativo.

Feedback formativo. Muito centradas, no passado, em identificar e reter/excluir os estudantes que não alcançavam resultados escolares satisfatórios, as escolas de hoje devem ter o seu foco apontado para apoiar todos os seus alunos na aquisição das aprendizagens e competências que lhes permitam continuar a aprender. É nesta conceção de escola que o feedback assume um papel de grande importância. Mais do que fornecer ao aluno informação sobre os seus insucessos/falhanços, deverá fornecer pistas para a sua ação futura, pois existem evidências claras (Black & William, 1998) de que o uso do feedback formativo produz ganhos significativos nas aprendizagens dos alunos.

Assim como a avaliação faz parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, também o feedback revela ser uma componente fundamental da avaliação formativa, pela informação que fornece, quer aos alunos quer ao professor, sobre a forma como os alunos estão a fazer o seu percurso para alcançarem os objetivos de aprendizagem.

Pinto e Santos (2006) referem que a avaliação formativa deve fazer parte de um projeto pedagógico que perspetive o trabalho do professor como um meio para ajudar o aluno a aprender, mas também fazer do aluno uma pessoa comprometida com a sua aprendizagem. Com a mesma linha de pensamento, Fernandes (2006) refere que o feedback tem o importante papel de ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como melhoram a sua motivação e autoestima. Tendo o feedback um papel tão importante na aprendizagem, será necessário desenvolver nos professores essa competência de serem capazes de proporcionar aos seus alunos bons feedbacks e, dessa forma, influenciar positivamente as práticas avaliativas. Por outro lado, o professor, atento ao feedback fornecido pelos seus alunos, pode recolher informações preciosas para a

regulação das suas práticas de ensino. Para além de lhe permitir identificar as dificuldades encontradas pelos alunos e definir estratégias que permitam ajudá-los a ultrapassá-las, o feedback dos alunos também lhe permite perceber se o que ele ensina produz os efeitos pretendidos, isto é, promove as aprendizagens pretendidas. “O feedback que os alunos dão ao professor pode ser mais poderoso que o feedback que o professor dá aos seus alunos” (Tovani, 2011, p. 48).

Um aspeto importante, e indispensável à melhoria das aprendizagens, é, por um lado, o conhecimento que o professor tem de cada aluno, o que lhe permite selecionar o feedback que mais se adequa a cada aluno perante uma situação concreta e, por outro lado, a confiança que o aluno deposita no professor. Daqui se percebe a necessidade de o foco do professor estar colocado nos alunos e nas suas reações, pois através delas é possível perceber a qualidade do feedback e o efeito que este provocou (William, 2016).

O feedback é, assim, considerado pela generalidade dos autores um poderoso instrumento de avaliação formativa. Relativamente aos instrumentos, estratégias, processos e procedimentos apresentados e fundamentados por diversos autores como meios que proporcionam uma avaliação formativa de qualidade em sala de aula, somos obrigados a reconhecer que o feedback é comum a todos eles.

Em síntese, considera-se que a avaliação tem vindo a assumir progressivamente, uma maior relevância nas políticas educativas e curriculares, com impacto nas práticas de ensino e aprendizagem. Deve-se pensar na avaliação como um facilitador para melhoria das aprendizagens dos alunos tendo como função principal, a de contribuir para uma adequada regulação do processo de ensino e aprendizagem, razão pela qual se designa de formativa. Como foi anteriormente referido, a avaliação tem de estar ao serviço das aprendizagens, para que isso aconteça é necessário que o professor seja um mediador e/ou facilitador, que vá pensando e usando a avaliação como instrumento um instrumento de regulação contínua de trabalho em sala de aula, fazendo adaptações de processos e de estratégias, para promover ambientes favoráveis de aprendizagens fomentando o sucesso junto dos seus alunos.

Assim, e querendo perceber de que forma as práticas avaliativas implementadas nas nossas escolas se aproximam das práticas avaliativas formativas, que contribuam para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Segue-se a parte empírica deste estudo, na modalidade de estudo de caso, onde após a apresentação das opções metodológicas, serão analisados e discutidos os dados referentes a práticas de avaliação formativa em sala de aula.

CAPÍTULO III - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Partindo do objetivo desta dissertação: caracterizar as práticas e as percepções de quatro professores, dando particular atenção à prática avaliativa (incluindo a de avaliação formativa) a que recorrem e ao seu papel no desenvolvimento do processo de aprendizagem e ensino, e, numa tentativa de encontrar resposta para as questões levantadas inicialmente: Como se poderão caracterizar as práticas de avaliação (incluindo as de avaliação formativa) que estes professores desenvolvem em sala de aula? Como se poderão caracterizar as percepções dos professores sobre as práticas de avaliação que desenvolvem em sala de aula? Segue-se a contextualização das opções metodológicas adotadas neste estudo, apresentando-se de uma forma sucinta, os diferentes paradigmas de investigação em educação.

Optou-se pelo paradigma qualitativo com recurso à entrevista e à análise documental como instrumentos de recolha de dados, por se considerarem ser o mais adequado ao estudo que se pretende realizar. De seguida procedeu-se à descrição dos participantes no estudo e o contexto pedagógico no qual se desenvolveu esta investigação.

Paradigmas de investigação em educação subjacente à abordagem adotada

A produção de conhecimentos nas ciências sociais e humanas pode fazer-se, especificamente de duas maneiras: 1º através de uma estratégia que visa a explicação dos fenómenos sociais e a sua generalização, por meio da descoberta de leis, assumindo o investigador um papel de distância em relação ao seu objeto de estudo; 2º recorrendo a métodos e técnicas que procuram validar internamente a compreensão e aprofundamento dos fenómenos em estudo, o investigador mergulha e submerge no real social, interagindo e fazendo, ele mesmo, parte dessa realidade.

O primeiro caso remete para uma abordagem tendencialmente quantitativa, enquanto no segundo se está perante uma estratégia de investigação essencialmente qualitativa.

A seleção da estratégia de investigação e das metodologias a adotar está interligada com os objetivos e o objeto da investigação. Ora com o presente trabalho pretende-se conhecer e aprofundar as perspetivas que um número reduzido de intervenientes sociais (professoras) no seu contexto de trabalho, têm face às práticas de avaliação formativa em sala de aula como promotor de aprendizagens nos alunos.

O paradigma que mais se adequa à presente investigação é aquele que responde às necessidades acima referidas, ou seja, o paradigma qualitativo, e, nomeadamente, na modalidade de estudo de caso.

O paradigma qualitativo

Partindo do objetivo desta dissertação – caracterizar as práticas e as percepções de quatro professores, dando particular atenção à prática avaliativa (incluindo a de avaliação formativa) a que recorrem e ao seu papel no desenvolvimento do processo de aprendizagem e ensino – optei por recorrer a uma metodologia de investigação baseada em dados de natureza essencialmente qualitativa.

A investigação qualitativa visa a compreensão mais profunda dos problemas, procurando apreender as atitudes, valores e convicções que podem determinar, ou condicionar a prática dos sujeitos. Segundo Bogdan e Bilken (1994, p. 33), “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.” Trata-se, por isso, de uma investigação compreensiva, que busca os sentidos e os significados que orientam as percepções dos atores sociais e as suas ações. A seleção da pesquisa qualitativa está relacionada com a dimensão reduzida da amostra. Não se procura a generalização, a determinação de tendências, ou a produção de leis universais, mas antes, o aprofundamento do conhecimento e compreensão dos fenómenos sociais com base em estudos locais em intensidade. Neste processo, o investigador procura aproximar-se do objeto de estudo, vestindo a pele do etnógrafo inserindo-se no contexto de estudo interage com o próprio objeto de estudo. Segundo Bogdan e Bilken, (1994, p.30), “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. (...) os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contato direto”. Deste modo, o investigador é, ele próprio, um instrumento de recolha de dados, dependendo a qualidade dos mesmos (validade e fiabilidade) da sua sensibilidade, integridade e conhecimento.

O estudo de caso como método na investigação

O estudo de caso perfila-se como um método de investigação qualitativa. De facto, segundo Costa (1986, p. 11),

O principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador e os principais procedimentos são a presença prolongada no contexto social em estudo e o contato direto, em primeira mão, com as pessoas, as situações e os acontecimentos.

O método do estudo de caso pelo trabalho de campo, nesse sentido, é particularmente adequado à investigação, não duma faceta isolada, mas dum tecido espesso de dimensões articuladas do social.

Neste processo, segundo este autor, o investigador procura reunir informações que não estejam isoladas, mas sim, tão numerosas e pormenorizadas quanto possível, no sentido de abranger a totalidade da situação recorrendo para isso a técnicas de recolha de informação que satisfaçam esse objetivo, como por exemplo: observação direta ou observação participante, entrevista, análise documental, entre outras (Costa, 1986).

De Bruyne et al (1975), citado por Lessard-Hébert, et al. (1994), também partilham esta perspetiva, pois, afirmam que o estudo de caso reúne o maior número de informações que devem ser pormenorizadas com vista a abranger a totalidade da situação. “É a razão pela qual ele se socorre de técnicas variadas de recolha de informação (observações, entrevistas, documentos)” (Lessard-Hébert, et al., 1994, p. 107).

Para Yin (1990 cit. in Carmo & Ferreira, 1998) o estudo de caso surge como o método mais indicado para responder a questões de “como” e “porquê”, uma vez que o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno atual no seu próprio contexto.

Walker, citado por Bogdan e Bilken (1994), tal como Yin (1990) identificaram as seguintes potencialidades e limites inerentes a este método:

Potencialidades:

- Permite avançar no sentido da forma e da estrutura até à realidade da vida humana;
- O fenómeno estudado tem a ver com o contexto real da vida;
- Não requer o controlo dos comportamentos observados;
- Reporta-se a dados atuais e não retrospectivos.

Limites:

- Possibilidade de enviesamento da informação recolhida, devido à interação entre investigador e objeto de estudo;
- Este método não permite a generalização direta dos resultados obtidos para a população.

Os casos objeto da investigação foram quatro professoras do quadro de duas escolas básicas do 2º e 3º ciclos do concelho do Seixal, distrito de Setúbal. Importa relembrar que o motivo da seleção destas professoras e destas escolas, está relacionado com o facto de a escola Y ter sido escola piloto, na implementação do PAFC, no ano letivo 2017/2018 e a escola X ter implementado o PAFC (no ano letivo 2018/2019). A escolha das docentes teve por base o conhecimento, por parte da investigadora deste estudo, das suas práticas avaliativas e o facto de valorizarem e aplicarem práticas de avaliação formativa junto dos seus alunos, defendendo

que este tipo de avaliação é importante para o sucesso educativo. A caracterização das entrevistadas pode ser sintetizada no quadro 1:

Quadro 1

Caraterização das entrevistadas

Entrevistada	Anos de serviço	Nível de ensino (atualmente)	Formação
A	36	2º Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciatura em Antropologia ▪ Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento ▪ Mestrado em Educação e Formação
B	30	2º Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas com estágio integrado
C	20	3º Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciatura em ensino da Matemática ▪ Mestrado em didática da Matemática
D	20	3º Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciatura em ensino da Matemática ▪ Mestrado em didática da Matemática com vertente em Avaliação em Educação

A entrevistada (A), leciona as disciplinas de Português e HGP (História e Geografia de Portugal). A entrevistada (B), leciona a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM). Ambas estão colocadas na escola X.

Por sua vez, as entrevistadas (C e D), lecionam a disciplina de Matemática, na escola Y. Apresenta-se de seguida, de uma forma breve, o meio em que as escolas estão inseridas.

Breve caraterização das escolas onde as entrevistadas lecionam

Os dados, que são apresentados de seguida, foram baseados na leitura e interpretação dos documentos orientadores das duas instituições.

As duas escolas ficam situadas no concelho do Seixal, distrito de setúbal.

Escola X. O Agrupamento é constituído por 5 escolas em todas que pertencem à mesma freguesia. Uma das escolas, considerada “sede” tem o 2º e 3º ciclos, as restantes 4 escolas têm o 1º ciclo e salas de Jardim de Infância.

A comunidade educativa tem origens muito diversificadas, coexistindo, no mesmo espaço, gentes da região, outras oriundas de zonas diversas do país (nomeadamente do Alentejo) e ainda todo um conjunto de nacionalidades, resultado do processo imigratório que marcou o país nas últimas décadas, o que permitiu um enriquecimento multicultural de todos os envolvidos na vida do Agrupamento.

Escola Y. O Agrupamento é constituído por 5 escolas que se distribuem por duas freguesias “vizinhas”. Uma das escolas, considerada “sede” tem o 2º e 3º ciclos, as restantes 4 escolas têm o 1º ciclo e salas de Jardim de Infância.

A população escolar do Agrupamento é maioritariamente portuguesa, verificando-se que apenas 2,5% é oriunda de outros países (sendo o Brasil o mais representativo com 1,4%) o que faz com que a diversidade cultural não assuma grande expressão.

Processo de recolha de dados

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), os métodos de recolha de dados são importantes numa investigação na medida em que “(...) ajudam especialmente o investigador a adotar uma abordagem penetrante do seu objetivo de estudo e assim, a encontrar ideias e pistas de investigador, a ter um contato com a realidade vivida pelos atores sociais” (p. 47). A metodologia qualitativa utilizada em investigação exige a utilização de métodos diversificados de recolha de informação.

De Bruyne et al. (1975) citado por Lessard-Hébert, et al. (1994), caracterizam estes métodos em três tipos de «modos» de recolha de dados: a) o inquérito, que pode ser oral através da entrevista, ou escrito através do questionário; b) a observação, que pode assumir uma forma direta sistemática ou uma forma participante; c) a análise documental, que consiste numa análise de documentos relativos a um local ou uma situação.

Nesta investigação pretendo recorrer a diferentes técnicas de recolha de dados, habitualmente utilizados nas metodologias qualitativas de investigação, tais como: a entrevista e a análise documental. Importa referir, que pretendia, no início desta investigação, recorrer à observação direta, por este ser um método de recolha de informação que considero de muita importância para a realização deste estudo. No entanto, devido à situação da Pandemia do Covid 19, as escolas encerraram a partir do dia 13 de março, comprometendo a minha recolha de dados através deste método. Para esta situação também contribuiu o facto de a DGS só autorizar que a recolha de dados nas escolas fosse feita só através de análise documental e da entrevista aos professores, preferencialmente, à distância.

Pesquisa documental

Para poder aceder e divulgar os dados, das duas instituições, considerados úteis para este estudo, foram efetuados os seguintes passos:

- Foram consultados os diferentes documentos estruturantes do Agrupamento (Projeto Educativo e Regulamento Interno, este último apenas no caso da escola X), que se encontram publicados na página eletrónica das instituições selecionadas¹.
- Foi estabelecido contacto com as Diretoras das instituições com o objetivo inicial de pedir autorização para desenvolver a investigação. Foram apresentados, sumariamente, o tema do estudo que se pretende desenvolver, os objetivos, bem como os critérios tidos em conta na escolha das respetivas instituições.
- Feito o pedido formal de colaboração, e depois de o mesmo ser aceite, foram tomados todos os procedimentos necessários à auscultação dos atores selecionados (contacto com as 4 professoras entrevistadas –, explicitação dos objetivos do estudo e marcação de reunião para recolha de informação).

A entrevista

No âmbito da investigação qualitativa, a entrevista pode-se constituir como a estratégia dominante para a recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994) e representa um dos instrumentos mais diretos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno (Tuckman, 1994).

Por seu lado, Amado (2013), refere que a entrevista constitui uma técnica de recolha de dados que “deve ser usada em conjugação com outros métodos” (p. 212), referindo a observação participante como um complemento da entrevista.

Powney e Watts (1987), citado por Lessard-Hébert, et al., (1994), sugerem que a entrevista se orienta em duas grandes categorias: a) orientada para a resposta; b) orientada para a informação. Baseando-se em diversos autores, Amado (2013), identifica a entrevista em investigação social segundo três tipos diferenciados: (1º) entrevista dirigida ou diretiva, (2º) entrevista não diretiva, e (3º) entrevista semi-diretiva. Acrescenta também a este grupo a entrevista informal – conversação.

¹ Links das páginas eletrónicas:

- <http://joomla.aepinhalfrades.pt/>
- <https://terrasdelarus.edu.pt/>

A entrevista semi-diretiva foi o tipo de entrevista utilizado, para recolher dados neste trabalho, e caracteriza-se por ter como base um guião, no qual se encontram pré-definidos os seus objetivos e um conjunto de questões abertas de forma a dar espaço ao entrevistado para falar livremente sobre os temas apresentados pelo entrevistador. Esta é também vantajosa por permitir recolher dados na linguagem dos próprios indivíduos e captar, de certo modo, a forma como estes interpretam aspetos do mundo (Bogdan & Biklen, 1994).

A realização das entrevistas. Pelo facto de se tratar de uma entrevista semi-diretiva houve necessidade de elaborar o respetivo plano. Partindo do tema da investigação e dos objetivos específicos, foram considerados blocos temáticos correspondendo a cada bloco objetivos específicos de recolha de informação de uma ou mais questões. Foi, assim, definido um guião para as docentes (entrevistadas A, B, C e D), com um conjunto de perguntas abertas distribuídas por cinco blocos temáticos, conforme se indica no quadro 2.

Quadro 2

Blocos temáticos do guião da entrevista

A – Identificar a entrevistada
B – Estratégias Avaliativas
C – Estruturação das aulas
D - Implementação do Decreto-Lei 55/2018
E – Sugestões de melhoria

A recolha de dados efetuou-se com base no guião de entrevista (ver anexos 1, 2, 3 e 4), tendo sido usada uma linguagem acessível, com o objetivo de promover a clarificação e uma boa interpretação das questões.

Com base nas principais obras consultadas, a realização das entrevistas teve em atenção um conjunto de aspetos que a seguir se apresentam.

a) O contacto preliminar:

- Foi estabelecido um primeiro contacto com as entrevistadas no qual a investigadora pediu autorização para que fossem feitas as entrevistas, explicando o objetivo para o presente estudo.

- Foi percebido pela entrevistadora que existia um bom clima de receptividade e alguma motivação e interesse pelo trabalho desenvolvido.
- Por sua vez, as entrevistadas perceberam o grau de importância deste trabalho para a entrevistadora.

b) O início da entrevista

1º Reapresentação do tema da entrevista:

Iniciou-se, qualquer uma das entrevistas realizadas, lembrando a importância e a pertinência do tema em estudo.

2º Objetivo da entrevista:

O entrevistador “explicita os seus objetivos e opõe-se à inércia e à resistência natural dos entrevistados” (Quivy & Campenhoudt, 1998, cit. em Amado, 2013, p. 215).

Foram explicados os objetivos que servem de pilar a este trabalho de investigação procurando dar ênfase às vantagens que cada uma das entrevistadas podia retirar da entrevista em questão. Amado (2013), refere ainda que é o entrevistador deve ter como objetivos: colocar o entrevistado na situação de colaborador; estar disponível para esclarecer eventuais dúvidas.

3º Pedido de autorização para gravar a entrevista:

Durante o diálogo estabelecido com as entrevistadas foi-lhes pedida autorização para a gravação das entrevistas. Não havendo oposição por parte de nenhuma delas, procedeu-se à utilização de um gravador (entrevistada B) e à utilização da plataforma digital *Zoom* (entrevistadas A, C e D).

4º Exposição das condições deontológicas:

Estrela (1998, cit. em Amado, 2013, p. 215), refere que o entrevistador “garante o anonimato das informações”.

Houve uma preocupação da autora deste trabalho, tal como está explicitado no protocolo da entrevista, em garantir a confidência e o anonimato das docentes.

5º Ouvir as reações do entrevistado:

c) Desenvolvimento das entrevistas:

Segundo Estrela (1984, p. 357), “a entrevista deverá situar-se num plano de relação individual, um entrevistador para um entrevistado”.

O processo de desenvolvimento decorreu num clima amigável, em que as entrevistadas mostraram-se disponíveis, colaborando e manifestando as suas opiniões num discurso espontâneo e coerente com as questões colocadas

d) O fim da entrevista:

Segundo Ander-Egg, 1987, cit. em Bravo, 1992), a aparentemente simples ação de terminar uma entrevista engloba um conjunto de atitudes que devem ser tomadas em conta pelo investigador para fazer perdurar até ao último minuto a relação que estabeleceu com o sujeito. Assim, houve da parte da investigadora a preocupação de por fim às entrevistas de forma amigável e natural.

Após a realização das entrevistas, procedeu-se às respetivas transcrições, passando-se de seguida para a análise dos dados.

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (Bogdan & Biklen, 1994:3)

Seguidamente, é explicitada a técnica de análise de dados utilizada, nomeadamente, a análise documental e a análise de conteúdo.

Análise de conteúdo e análise documental

Segundo Lessard-Hébert, et al., (1994, p. 87) “A análise documental, [é uma] espécie de análise de conteúdo que incide sobre documentos relativos a um local ou a uma situação, corresponde, do ponto de vista técnico, a uma observação de artefactos escritos.”

Costa (1986) refere que a análise documental consiste na “Consulta de registos localmente produzidos e de documentos pessoais (...) fornece informação complementar (...). São auxiliares (...), de grande utilidade na pesquisa de terreno” (p. 16).

Com a mesma linha de pensamento, Lessard-Hébert, et al., (1994, p. 88) refere que “A análise documental trata-se de uma técnica que tem, com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para «triangular» os dados obtidos através de uma ou duas técnicas”.

Foram consultados os documentos orientadores das duas instituições selecionadas, os que se encontram em vigor este ano letivo e o que estiveram em vigor anteriormente, com o objetivo de constatar se é feita referência à avaliação formativa e se, após a publicação do Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, se encontram vestígios de alterações relativamente às práticas de avaliação formativa.

Em relação à análise de conteúdo, Amado (2013), refere que deve fazer parte de uma investigação, uma vez que “(...) cobre processos tão diversos como a elaboração de conceitos e a interpretação de resultados” (p. 305). Classificando-a como uma “técnica privilegiada de

processar o material recolhido” (Amado, p. 307). Por sua vez, Bardin (2002), salienta que é um procedimento que permite “pôr em evidência a ‘respiração’ de uma entrevista não diretiva” (p. 31) ao permitir a classificação e interpretação dos elementos dos textos que não são passíveis de ser obtidos através de uma leitura espontânea. Esse procedimento permite ao investigador criar uma visão interpretativa da realidade do ponto de vista dos sujeitos através da compreensão e da construção de significados que os sujeitos exteriorizam nos seus discursos. A descrição dos dados vai dando lugar à sua interpretação construindo inferências e “deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração” (Flick, 2005, p. 42).

Amado (2013, p. 309), refere as seguintes fases da análise de conteúdo:

- Definição do problema e dos objetivos do trabalho;
- Explicitação de um quadro de referência teórico;
- Constituição do corpus documental;
- Leitura atenta e ativa;
- Formulação de hipóteses;
- Categorização.

Depois de gravadas, as entrevistas foram transcritas e sujeitas a uma análise de conteúdo. Assim, numa primeira fase, e após a transcrição integral dos protocolos, foi feita uma leitura atenta e ativa no sentido de apreender as particularidades abordadas pelas entrevistadas. A primeira leitura do material tornará possível “fazer o esboço preliminar de um mapa concetual das áreas temáticas e do sistema de categorias” (Amado, 2013, p.318) esboçando e/ou listando os temas e subtemas emergentes que vão sendo acrescentados e/ou refinados à medida que as novas e subseqüentes leituras se impuserem.

Feito este exercício, a informação foi organizada numa grelha, separada em três colunas: nas duas primeiras, as categorias e subcategorias de codificação (Bogan & Biklen, 1994) nas quais serão identificados os temas previstos no guião e, na terceira, os excertos do discurso do entrevistado que possam ser inseridos à frente desses mesmos temas. Posteriormente, puderam ser incluídos ainda outros temas/categorias de codificação que não estavam previstos no guião inicial e que se revelaram pertinentes para a investigação.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para a apresentação e análise dos resultados desta investigação, começa-se por efetuar uma análise das referências à avaliação formativa nos documentos orientadores do trabalho das duas instituições. De seguida, apresenta-se a análise de conteúdo das entrevistas tendo como suporte as grelhas de análise das entrevistas (em anexo), realizadas às quatro professoras que fazem parte deste estudo. Por último apresenta-se uma síntese reflexiva onde se pretende perceber se existe uma relação/aproximação entre o que é proferido pelas entrevistadas sobre as suas práticas avaliativas formativas em sala de aula e o que é defendido pelos diversos autores, cujas opiniões acerca das práticas avaliativas formativas, se encontram plasmadas no enquadramento teórico deste estudo.

Análise das referências à avaliação formativa nos documentos orientadores do trabalho das escolas

No ano letivo 2017/18 foi lançado, em Portugal, (através do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho) o desafio a um grupo de escolas para aderirem ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). A escola Y abraçou o projeto implementando-o em todas as turmas do 1º ano, 2 turmas do 5º ano e 2 turmas do 7º ano.

No ano letivo 2018/2019, após a publicação do Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, a Autonomia e Flexibilidade Curricular, entrou no processo de generalização progressiva, sendo alargada a todas as escolas do país. As escolas X e Y reformularam os documentos orientadores de acordo com a legislação em vigor, razão pela qual, se considera importante fazer uma breve análise a esses mesmos documentos.

Esta pesquisa, teve como objetivo verificar se, ao nível das aprendizagens, é feita referência à avaliação formativa nos diversos documentos e, se houve alterações no seu conteúdo após a legislação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC).

Apresentam-se no quadro 3 os documentos orientadores que foram analisados.

Quadro 3*Documentos orientadores das duas instituições que foram analisados*

	Antes da implementação do PAFC	Depois da implementação do PAFC
Escola X	Projeto Educativo (2014-2017); Regulamento Interno (2016-2020).	Projeto Educativo (2018-2022); Regulamento Interno (2019-2023).
Escola Y	O Projeto Educativo (2014-2018).	O Projeto Educativo (2018-2022).

Os documentos apresentados na 1ª coluna estavam em vigor na data da publicação do decreto que regulamentou a implementação do PAFC.

Por sua vez, os documentos apresentados, na 2ª coluna, deste quadro foram reformulados no ano letivo 2018/2019, nas duas escolas e tiveram como suporte os documentos que tinham acabado de ser legislados. Foi também necessário fazer uma análise do Regulamento interno da escola X, por ser o documento onde é feita a referência à avaliação das aprendizagens.

O processo de análise destes documentos consistiu em verificar e registar as mudanças existentes ao nível das aprendizagens com enfoque na avaliação formativa, antes e após a publicação do decreto que regulamentou o PAFC. Apesar de existirem, no conteúdo destes documentos, mais informações relativa à avaliação das aprendizagens, foram mencionados, no quadro seguinte, os itens onde se constata maiores alterações, comparativamente à redação dos documentos anteriores, destacam-se: o conceito de avaliação formativa (mais abrangente); as ações para a promoção do sucesso escolar onde são referidos – uma maior diversidade dos instrumentos de avaliação, assim como, uma maior flexibilidade e conhecimento dos critérios de avaliação. É também feita referência à organização e gestão escolar e de que maneira pode contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Enumeram-se, assim, no quadro 4 (abaixo), algumas rúbricas existentes no conteúdo destes documentos e que se consideram importantes serem analisadas.

Quadro 4

Referências à avaliação nos documentos orientadores do trabalho da escola

	Antes da Implementação do PAFC	Após a implementação do PAFC
Escola X	<ul style="list-style-type: none"> - A avaliação, constituindo-se como um processo regulador do ensino. - Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de autoavaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - A Avaliação formativa é a principal modalidade da avaliação. - Aprendizagens essenciais a efetuar - alunos - Instrumentos de avaliação diversificados e personalizados. - Critérios de avaliação para todas as disciplinas. - Explicitação dos critérios adotados (alunos). - Flexibilidade na gestão do currículo. - Valorização da progressão na aprendizagem, numa perspetiva de reformulação, recuperação e melhoria contínua das competências do aluno;
Escola Y	<ul style="list-style-type: none"> - Reformulação das respostas educativas dadas aos alunos com planos de acompanhamento pedagógico, de forma a melhorar a sua eficácia; - Cultura de sala de aula conducente ao sucesso escolar; - Utilização de instrumentos que promovam a autonomia, a responsabilidade e adequadas metodologias de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - Escola piloto na implementação do PAFC; - A Avaliação formativa é a principal modalidade da avaliação. - Diversificação dos instrumentos de avaliação. - Critérios de avaliação para todas as disciplinas. - Aprendizagens essenciais a efetuar - alunos - Calendário escolar – semestral. - Flexibilidade na gestão do currículo.

Nos documentos atuais a avaliação formativa, passou a ser considerada a principal modalidade da avaliação apelando ao envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens, reforçando o trabalho com as famílias

A avaliação formativa permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo, com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens, fundamentar o apoio às mesmas, em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos pais e encarregados de educação. (Escola Y - Projeto Educativo 2018-2022, p. 33)

De forma semelhante pode-se ler que

Assume um carácter contínuo e sistemático, promovendo os ajustamentos necessários no processo de ensino e de aprendizagem, a autorregulação e a definição das devidas estratégias de diferenciação pedagógica. Permite a obtenção de informação regular e privilegiada sobre os diversos domínios curriculares, suscitando o envolvimento direto dos alunos e Encarregados de Educação. (Escola X - Regulamento Interno 2019-2023, p. 79)

A avaliação interna das aprendizagens compreende, de acordo com a finalidade que preside à recolha de informação, as modalidades formativa e sumativa mobilizando técnicas, instrumentos e procedimentos diversificados e adequados (escola X e Y).

Pela leitura que fazemos do quadro 4, podemos perceber que a referência à avaliação formativa aparece nas duas colunas (antes e depois do PAFC), o que pode deixar transparecer um esforço por parte das escolas em aproximarem as suas práticas a práticas de avaliação formativa. Legislada em Portugal nos finais do século passado, a avaliação formativa tem vindo a ser considerada como tendo um papel que permite uma visão mais progressiva da educação, do ensino e da aprendizagem (Fernandes, 2004).

Por outro lado, podemos também perceber, pela leitura que fazemos do quadro que as referências da coluna da direita são muito idênticas. A homogeneidade é maior que na coluna da esquerda. Este facto sugere uma maior uniformização, por força de um processo de formação e acompanhamento da implementação do PAFC. Podendo, desta maneira, indiciar uma política de avaliação em formatar os documentos orientadores da escola no domínio da avaliação formativa.

Sendo assim, este quadro mostra uma mudança no modo como os documentos orientadores da escola tratam a avaliação formativa: mais especificada, elaborada, operacionalizada e instrumentada. Parecendo refletir maior esforço, trabalho e investimento na avaliação formativa. Estes pressupostos vão ao encontro do que refere Cohen (2018), quando afirma que com o PAFC a avaliação formativa assumiu um carácter mais sistemático e contínuo.

São ainda referidas como **ações para a promoção do sucesso escolar**, a aprovação em conselho pedagógico dos critérios de avaliação das diferentes disciplinas, fazendo referência à “a avaliação do aluno como um todo”, considerando as aprendizagens essenciais; assim como a existência de “uma ponderação equilibrada de todos os instrumentos de avaliação” (Escola Y - Projeto educativo, 2018-2022, p. 17).

Por seu lado na escola X é referido que a avaliação das aprendizagens e competências assenta nos princípios de: Transparência e rigor no processo de avaliação através da explicitação dos critérios adotados” assim como a “Utilização de metodologias e instrumentos de avaliação diversificados e personalizados” (escola X – Regulamento Interno, 2019-2023 p .79).

Das ações a **nível da organização e gestão escolar**, destaca-se: A adoção do calendário escolar com regime semestral, permitindo a criação de mais interrupções letivas que diminuam a pressão sobre os alunos valorizando a avaliação formativa “Com esta organização passam a existir 4 momentos formais de avaliação ao longo do ano letivo, permitindo dar aos alunos e às famílias um feedback mais eficaz e atempado relativamente às aprendizagens que vão sendo efetuadas” (Escola Y, Projeto Educativo, p.12). O benefício da organização por semestres decorre ainda na possibilidade de: “Efetuar uma distribuição de serviço docente que seja facilitadora do trabalho colaborativo entre docentes” (escola Y, Projeto Educativo, p. 23).

Por outro lado, a escola X mantém o seu calendário escolar trimestral, em relação ao trabalho colaborativo pode ler-se que este contribui para a “Implementação de um clima motivador e gratificante, mediante divulgação de boas práticas e de partilha formativa de experiências”.

Apesar de as escolas terem uma organização e gestão escolares diferenciadas, é notória a preocupação, das duas instituições, em criar climas favoráveis para o trabalho colaborativo entre os professores, com o objetivo de promover boas práticas e partilha de saberes/experiências.

Em suma, apesar de ter sido legislado há sensivelmente dois anos, o PAFC veio trazer mudanças para as escolas ao nível da avaliação e das práticas avaliativas, reforçando a importância da avaliação formativa como sendo aquela que através de processos de autorregulação promove a melhoria das aprendizagens dos alunos. Houve um maior esforço destas escolas em adequarem as suas práticas ao que está preconizado no referido projeto (PAFC), como se pode constatar pela análise da redação dos documentos orientadores das duas instituições onde incide este estudo.

Segue-se a análise das entrevistas onde serão analisadas as práticas que as professoras referem que implementam com os seus alunos em sala de aula.

Análise de conteúdo das entrevistas

A análise dos resultados das entrevistas segue a estrutura temática do guião de entrevista, constituído pelos seguintes grandes domínios ou categorias de informação relacionada com as práticas e as percepções sobre as práticas de avaliação das aprendizagens empregues entrevistadas:

- Estratégias, técnicas, instrumentos e processos de avaliação
- Estruturação das aulas e avaliação em sala de aula
- Implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e práticas de avaliação

Cada um destes domínios será apresentado *per si*, embora seja inevitável reconhecer relações entre eles.

Estratégias, técnicas, instrumentos e processos de avaliação

Como se pode ver no quadro 5 (abaixo), as entrevistadas referem uma diversidade de estratégias, técnicas, instrumentos e processos de avaliação, utilizadas quer de modo mais formal e diferenciado quer de modo mais imbricado interactivamente no processo de ensino-aprendizagem quotidiano em sala de aula. Essas práticas têm-se diversificado e adequado ao longo do tempo, nomeadamente as de avaliação formativa, com a ajuda da formação contínua e do trabalho colaborativo com colegas da escola.

Quadro 5*Estratégias, técnicas, instrumentos e processos de avaliação utilizados*

Subcategorias	Indicadores	Entrevistadas			
		A	B	C	D
Instrumentos, processos e tarefas de avaliação diversificados	▪ Tarefas, processos e instrumentos diversificados de avaliação formal e informal				
	▪ Vantagens:				
	– Informação abrangente				
	– Feedback ao aluno e ao professor				
	– Levam a encontrar outras estratégias				
	– Reflexão sobre o trabalho do professor				
	▪ Inconvenientes:				
	– Sobrecarga de trabalho (professor e alunos)				
	– Dificuldade em trabalhar a informação				
	– Fraco valor formativo dos testes globais				
Práticas de avaliação desenvolvidas em sala de aula	▪ Finalidades da sua utilização:				
	– Constituir evidências que suportem as decisões de avaliação				
	– Feedback regulador do ensino				
	– Feedback regulador do estudo e da aprendizagem				
	▪ Participação de todos os alunos				
	▪ Diversificadas – avaliação mais ajustada e mais justa				
Evolução das práticas ao longo do tempo	▪ Autoavaliação e autocorreção				
	▪ Coavaliação e avaliação mútua entre pares				
	▪ Articulando ensino e aprendizagem				
	▪ Diversificação e enriquecimento do repertório avaliativo				
Fatores de desenvolvimento das práticas de avaliação	▪ Melhor compreensão e realização das práticas de avaliação formativa				
	▪ Formação inicial				
	▪ Experiência profissional				
	▪ Contexto educativo				
	▪ Trabalho com colegas				
	▪ Formação contínua				

Recurso a tarefas, processos e instrumentos de avaliação diversificados

Importa registar que a propósito dos instrumentos e processos de avaliação referidos, são mencionadas vantagens, inconvenientes e finalidades associadas à sua utilização.

Pelo conteúdo das entrevistas pode-se perceber que todos os sujeitos referiram que recorrem a diversos instrumentos, procedimentos e tarefas de avaliação, de modo a poderem abranger a diversidade de aprendizagens e competências em questão.

Assim, professora A menciona

tenho de recorrer a tudo, tenho de usar os testes sim senhor, mas tenho que usar mais testes rápidos de autocorreção, tenho que utilizar relatos, notícias, fichas de leitura, guiões, pesquisas históricas, mapas, frisos, caderno de atividades, o próprio caderno, a oralidade, a participação em sala de aula. (...) tudo aquilo que me permita perceber aquilo que ele está a aprender, ou não.

Já a professora (B) refere que recorre a diferentes tarefas avaliativas para poder avaliar competências distintas. Para avaliar a compreensão oral, recorre ao áudio “(...) quando se passa um áudio os alunos têm uma ficha, normalmente verdadeiro ou falso, ou de escolha múltipla ou de resposta muito curta. Referindo ainda que passa o áudio diversas vezes “as suficientes até eles conseguirem perceber. (...) Tento sempre perceber se eles ouviram tudo e se ouviram bem”. Recorre às apresentações orais, para avaliar a expressão oral. Afirmando que é através dos testes que avalia as restantes competências.

Todas estas competências de que falei são avaliadas nos testes, só que os testes têm no fundo várias partes, eles sabem quando recebem o teste que nota é que tiveram em cada uma das partes e quais os aspetos a melhorar em cada uma das partes. (professora B)

Por outro lado, afirmando que utiliza instrumentos de natureza diversificada, que foram implementados na escola, a professora (C) classifica como formais “Os tradicionais, testes de avaliação, as questões de aula, relatórios temáticos, relatórios de investigação e as apresentações orais. Referindo ainda como

avaliação menos formal temos o questionamento oral (que são as questões que se colocam para a resolução de um exercício) e que se pretende que os alunos vão acompanhando a resolução desse mesmo exercício e, toda aquela outra avaliação que nós fazemos, em sala de aula várias vezes e continuamente. (professora C)

Quanto à professora (D) afirma que utiliza instrumentos que lhe permitam “recolher informações de formas variadas. 1º algumas individuais, outras de pares, outras de grupo mais alargado”. Reforçando que está largando cada vez mais “os chamados testes sumativos”. Salientando que os instrumentos de avaliação que, atualmente, usa mais e que designa como “formais” são “as questões de aula, e trabalhos de grupo que são realizados em sala de aula”. Como instrumentos informais identifica “os do dia a dia em sala de aula, como por exemplo, a observação, o feedback oral”.

Observamos aqui diferentes opiniões quanto à **utilização dos testes sumativos**.

Por um lado, a professora B refere que utiliza, com maior frequência, os testes para avaliar as diversas competências, adaptando ao contexto do seu grupo de alunos “Eu com os alunos de Português Língua não Materna, considero este instrumento de avaliação mais adaptado ao grupo. Após um capítulo, um conteúdo programático eles já sabem que vão ter um teste”, afirmando que dá *feedback* aos alunos sobre o que erraram e como podem melhorar “preciso dar o feedback ao aluno dos aspetos negativos para que os possa melhorar, mas reforçando ao mesmo tempo os aspetos positivos” (B)

Por outro lado, as professoras (A, C e D), referem que utilizam menos os testes, optando por **questões de aula/testes rápidos** que por serem instrumentos mais curtos permitem recolher informações: “mais a miúdo do que é que os garotos estão a aprender” (A), “se os garotos estão a acompanhar ou não para efetivamente sabermos se podemos avançar e como vamos avançar” (C), “sobre aprendizagens que considero que são estruturantes para o que vem depois” (D). É também referido que a utilização deste tipo de instrumentos tem a vantagem de não ser preciso agendar e poderem ser aplicados no momento que se considerar necessário.

Quanto à utilização **do teste em duas fases/escrita em duas fases**, assistimos a uma convergência de opiniões de todas as entrevistadas, referindo que a utilização deste tipo de instrumentos de avaliação é muito importante uma vez que lhes permite perceber o que os alunos estão a aprender e dar oportunidade de melhorarem as suas dificuldades.

A professora (A) relata como desenvolve esta tarefa:

O garoto faz o trabalho, teve uma determinada avaliação com comentário, é sempre aberta a porta, a hipótese de ele reformular de fazer outra vez, de ir à procura da forma de colmatar os seus erros duas ou três vezes.

Por seu lado a professora B, considera que assim os alunos conseguem aprender melhor “Uma coisa é olhar para o erro, outra coisa é olhar para o erro e haver um compromisso de o reformular, de o trabalhar”.

A professora C refere que este tipo de testes permite dar aos alunos “Um feedback nas perguntas que eles podem melhorar, deixar algum tipo de questionamento que lhes permita melhorar”. Por seu lado, a professora D refere “O que eu costumo fazer é pedir aos alunos que vão corrigir e mostrar a correção, no fundo, incentivá-los a eles fazerem autonomamente”.

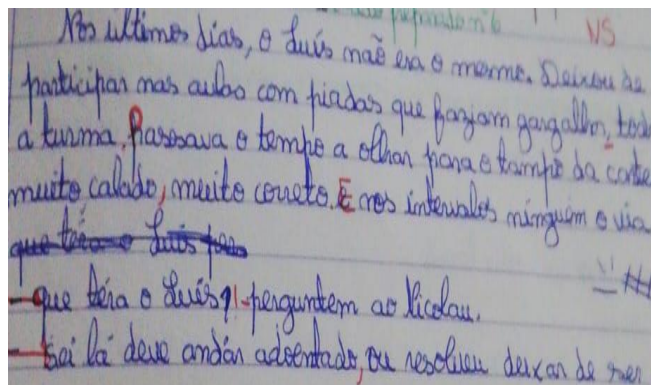
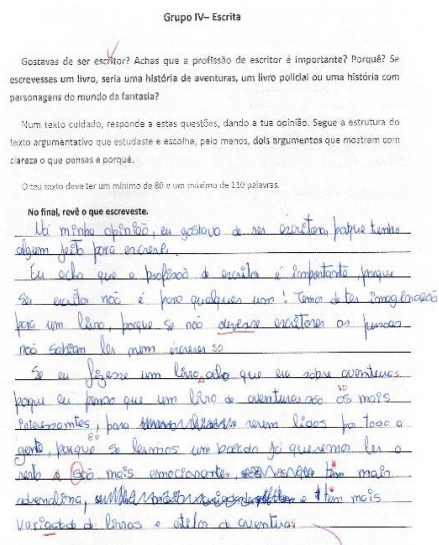
Os **códigos de correção** surgem no discurso das professoras, de Português, (A e B) que referiram utilizá-los como estratégia de correção dos textos (composições), para incentivar os alunos a melhorar os seus resultados. Assim, a professora A considera, “(...) é o que acontece

com as composições ou qualquer texto escrito a sua correção é feita através de um código de correção que foi combinado, entre mim e os garotos”. Salienta que depois de corrigir as produções dos alunos eles vão “(...) procurar por si próprios de uma forma autónoma, a sua correção e apresentar o novo texto já corrigido. Portanto é um estímulo à autonomia, um estímulo ao empenho deles e também à sua vontade de melhorar”.

De igual modo, a professora (B) refere “Utilizo um código que eles também têm e sabem qual é o código que “eu utilizo”. Afirmo que este código foi definido com os alunos no início do ano “(...) eles têm consigo uma cópia desse código e eu incentivo-os, que quando forem ler e reformular o texto, que eu corriji, o façam com o código presente para identificarem e saberem como devem reformular”.

São indicados na figura 2, exemplos de textos escritos com uso de “códigos de correção”.

Figura 2
Códigos de correção usados pelas professoras



Podemos ainda perceber no discurso das professoras entrevistadas que há uma classificação entre técnicas e instrumentos que permitem uma avaliação mais formal e uma avaliação mais informal.

Os processos de avaliação informal, que são identificados como “a observação em sala de aula, a participação dos alunos e o questionamento oral”, são considerados por todas as entrevistadas como muito importantes e promotores de uma avaliação formativa. A professora A, refere “Na sala de aula recolho a informação no imediato”.

De igual modo a professora B, refere que a recolha de informação em sala de aula lhe permite formar uma ideia do aluno que vai ajudar a “(...) orientarmos os miúdos melhor”. A professora

C refere-se ao questionamento oral como um procedimento que lhe permite perceber se o aluno “(...) está a evoluir se não está a evoluir, ou se é um garoto que apresenta dificuldades, mas com este questionamento está a apresentar uma evolução”.

A professora D salienta a importância deste tipo de processos “(...) são os mais importantes se calhar porque é do dia-a-dia da sala de aula que nós conseguimos ver mesmo quem é que está a acompanhar e quem é que não está a acompanhar”,

A professora C refere-se aos instrumentos que permitem uma intervenção em sala de aula, como aqueles que têm uma intenção mais formativa “A intervenção em sala de aula, em termos avaliativos, acho que é aquele que para mim tem de todos os instrumentos uma intenção mais formativa”.

De igual modo, a professora A afirma ainda que todos estes instrumentos promovem uma avaliação formativa porque “(...) permitem com isto alterar a forma como estou a ensinar, como os alunos estão a aprender, como estamos todos a avaliar.

Vantagens da utilização dos técnicas e instrumentos diversificados de avaliação.

São apontadas, no discurso das entrevistadas, diversas vantagens na utilização dos diversos instrumentos de avaliação.

Assim podemos encontrar que: **fornece informações acerca dos pontos fortes do aluno** “O facto de ter muitas informações. permite-me perceber onde é que o aluno brilha” (professora A).

A professora B salienta que **dão feedback ao aluno e ao professor** “Dão feedback ao aluno, o que é que ele sabe e onde pode melhorar. E, a mim, como professora, onde poderei ajudar o aluno a melhorar os seus resultados”.

Já a professora C, refere “permite-me a mim como professora perceber se o aluno aprendeu, se percebeu aquele conteúdo ou não e como o posso ajudar”.

A professora D tem opinião idêntica ao referir que “permitem recolher, com alguma continuidade os resultados dos alunos e poder intervir no *sentido de os ajudar a ultrapassar alguma dificuldade que vá surgindo*”, a professora A adianta ainda que os instrumentos de avaliação **permitem a reflexão do trabalho do professor** “Permite-me também aprender/refletir sobre o meu trabalho”-, bem como **encontrar estratégias para a melhoria de resultados dos alunos** “Terei oportunidade de reformular e pensar em outra estratégia a fim de obter melhores resultados.

Inconvenientes da utilização dos técnicas e instrumentos diversificados de avaliação. A propósito do uso de um leque diversificado de técnicas e instrumentos de avaliação, são mencionados alguns inconvenientes tais como:

- **O Excesso de trabalho (professor e alunos).** “Como inconvenientes aponto o excesso de trabalho, para mim e para os miúdos” (professora A);
- **A dificuldade em trabalhar toda a informação.** “Existe muita informação e às vezes é difícil trabalhá-la. Eu vou conseguindo com uns serões” (professora A).

Acerca dos **testes sumativos periódicos**, designados como “testes globais”, são apontados como inconvenientes:

- **Facultam pouca informação/feedback em tempo útil**, pois “(...) como é global, só no fim é que recolhemos evidências/informações das aprendizagens dos alunos e o feedback não tem o mesmo efeito” (professora D);
- **Calendarização fixa/não ajustável às necessidades pedagógicas** “Estão agendados têm de ser feito naquela altura, temos esta limitação, que nos é imposta pela escola” (professora C).

Finalidades com que empregam as técnicas e processos de avaliação. É referido por todas as entrevistadas que a utilização dos diversos instrumentos tem como finalidade contribuir para uma **avaliação formativa com base na regulação do ensino**.

A entrevistada A refere que “permite a reformulação, a consolidação, o reforço, a mudança e a melhoria, não é estanque, é dinâmica”.

A professora C considera que promovem uma avaliação formativa “porque me dão informação, feedback, das aprendizagens dos meus alunos e me permitem reformular, pensar em estratégias promotoras de aprendizagem”.

De igual modo, a professora D adianta que “permitem recolher informação de maneira a poder agir sobre as dificuldades, poder delinear um percurso diferente”.

Por seu lado, a professora B, apesar de afirmar que “(...) todos os instrumentos que utilizo são formativos”, refere “(...) é com base neles que é feito o juízo, no final do período, onde é necessária uma nota, ou seja, uma avaliação sumativa”. Esta ideia é reforçada pelas entrevistadas A e C, quando declaram: “são de avaliação formativa, mas, repara, eles no final do período vão ser transformados em avaliação sumativa. Porque eu tenho de dar um resultado, uma nota (professora A); “(...) no final é sempre sumativa, porque eu preciso de dar uma nota” (professora C).

Por outro lado, no quadro da avaliação formativa, **promove um *feedback* imediato e regulador do estudo e da aprendizagem dos alunos.**

A professora (A) salienta “Em sala de aula o feedback é imediato. Eles vão percebendo se fizeram bem, se fizeram mal, o que é que eu achei”.

Já a professora (B) menciona **que o feedback que dá permite** “(...) ir ajudando os alunos a perceberem onde é que erraram, onde estão a falhar e onde é que eles têm de insistir, onde é que tem de haver esforço da parte deles para conseguirem melhores resultados”.

Com opinião semelhante, a professora (C) salienta “O que captamos em sala de aula, dá-nos informações suficientemente verdadeiras para nós sabermos como é que aqueles garotos estão ao nível da aprendizagem”.

Claro que o cumprimento dos propósitos formativos e sumativos (e classificatórios), acima enunciados decorrem do alcance de uma finalidade primária, que diz respeito à **recolha de evidências abrangentes de aprendizagem.**

A professora A refere que a utilização destes processos e instrumentos de avaliação lhe facultam a recolha de evidências que lhe permitem definir o perfil do aluno “(...) perceber os seus pontos fortes, os seus pontos fracos e poder ajudá-lo a ultrapassar as suas dificuldades”.

De igual modo a professora B considera “Consigo ir recolhendo informação se o que estou a trabalhar com os meus alunos, eles estão realmente a aprender. Referindo ainda, que lhes vai dando feedback com o objetivo de (...) que eles melhorem/ultrapassem as suas dificuldades e que vão realizando maiores e melhores aprendizagens”.

Por outro lado, a professora C, afirma que as **evidências de aprendizagem que consegue recolher lhe permitem que os alunos** “(...) não fiquem penalizados porque só podem mostrar o que sabem através de instrumentos orais, de escrita, ou de grupo, ou individuais. Tentámos não limitar as características/potencialidades de cada aluno. E acrescenta que “Se em sala de aula se pretende que se faça um pouco de tudo, a avaliação deve refletir um pouco de tudo”.

No mesmo sentido a professora D refere que a **recolha de informação permite** “(...) poder agir sobre as dificuldades, poder delinear um percurso diferente, uma estratégia diferente para a turma ou um grupo de alunos na turma”.

Práticas de avaliação desenvolvidas em sala de aula

Todas as professoras referiram que desenvolvem em sala de aula tarefas que facilitam e requerem as intervenções dos alunos e, por essa razão, permitem melhor apreender e acompanhar as aprendizagens, ajustar o ensino e desenvolver o currículo.

Práticas que apelam à participação de todos os alunos, a professora (A) refere que proporciona tarefas para que todos participem afirmando expressamente: “tento com estas tarefas que todos participem”.

Por seu lado, a professora (C) relata uma prática que promove com frequência em sala de aula para que todos possam participar, “Faço com frequência, escrevo um exercício no quadro e vou-o resolvendo questionando os alunos, outras vezes peço para o resolverem individualmente ou a pares e eu vou circulando pela sala e acompanhando a sua resolução”.

De igual modo a professora (D) relata uma situação idêntica, referindo que além de apelar à participação de todos os alunos permite-lhe a ela, enquanto professora, intervir e ajudá-los.

Esses momentos, na sala de aula, em que eles discutem uns com os outros, em que eles justificam os seus raciocínios sem grandes preocupações, porque é oral, não é escrito. (...) eles vão falando e depois conseguimos fazer a ponte (...) que me permite a mim poder ajudá-los. Esta é uma das razões que eu faço muitas perguntas em sala de aula, apelando à participação deles.

Por seu lado a professora B afirma também que as intervenções dos alunos permitem ao professor ajudá-los: “A maneira como eles se expressam, as intervenções que fazem, ou não fazem, permite-nos formar juízos e orientá-los melhor”.

A professora C, salienta ainda que as **práticas avaliativas diversificadas**, que desenvolve, **permitem uma avaliação mais ajustada e mais justa** “Se as minhas práticas avaliativas forem mais diversificadas, os garotos têm mais hipóteses de mostrar aquilo que aprenderam e a avaliação torna-se mais justa, uma vez que permite que os alunos sejam avaliados de formas diferentes”.

A professora (A) refere que recorre com frequência a **práticas de autoavaliação com autocorreção**. Explicando que são os alunos que “(...) muitas vezes fazem os trabalhos, corrigem de acordo com determinados critérios de classificação e são eles logo que dão a sua nota”. Afirma, de qualquer modo, que no final há espaço aberto para um debate onde comenta com os alunos as notas que tiveram, o que correu bem e o que correu mal e como se pode melhorar. Considerando que, “Isto é uma prática reguladora que funciona muito bem”.

Práticas de coavaliação e avaliação mutua entre pares. Surge no discurso da professora (A) que refere recorrer ao trabalho em grupo ou a pares como uma estratégia de participação de todos alunos nas tarefas de aprendizagem: “Recorro, sempre que posso, ao trabalho em grupo ou ao trabalho a pares”. O trabalho a pares funciona quase como uma tutoria, há sempre um que ajuda o outro.

Práticas de avaliação formativa interativa que articulam o ensino e a aprendizagem. As práticas avaliativas são consideradas pela professora A como adaptadas ao ensino e à aprendizagem na medida em que refere: “Vou adaptando aquilo que estou a fazer/ensinar, áquilo que eles estão a aprender. É nesta dinâmica que a aula acaba por ter sucesso”.

De igual modo a professora B refere que tenta adaptar o que ensina ao que o aluno aprende “(...) tento adequar o que eu ensino à forma como o aluno aprende”.

Por seu lado, a professora C refere que as práticas avaliativas que implementa ajudam-na a perceber se o que ensinou foi realmente aprendido pelos alunos: “Ao permitir que o aluno intervenha em sala de aula eu vou percebendo se aquilo que eu ensinei realmente foi aprendido pelos alunos”.

A professora D, por sua vez, salienta que as práticas avaliativas conduzem a uma avaliação que serve de suporte à melhoria das aprendizagens, “A avaliação é essencialmente um suporte à melhoria das aprendizagens dos alunos é para isso que serve a avaliação”.

Evolução das práticas alteradas ao longo do tempo

Todas as professoras referiram que as suas práticas têm vindo a ser alteradas ao longo dos tempos.

A professora A refere que as suas práticas têm vindo a ficar **mais ricas e diversificadas** “Considero que as minhas práticas avaliativas têm vindo a ser alteradas ao longo do tempo, tornando-se mais ricas e diversificadas”.

De igual modo, a professora C afirma que “esta minha prática, esta minha forma de encarar a avaliação tem vindo a ser modificada ao longo do tempo”, considerando que a alteração das práticas tem permitido uma evolução que a enriqueceu profissionalmente.

A professora B salienta que “tem havido uma evolução constante e contínua e que tem a ver com os desafios que temos pela frente. Claro que isso enriquece-me profissionalmente”.

Falando de Alteração das práticas com melhoria, a professora D afirma, que “as minhas práticas avaliativas têm vindo a ser alteradas e considero que melhoradas ao longo dos tempos”. Adianta ainda que esta evolução lhe tem permitido adquirir uma **melhor compreensão e execução das**

práticas de avaliação formativa: “Tenho vindo a fazer um caminho na forma como entendo a avaliação formativa e consequentemente como a adequo às minhas práticas” (professora D).

Fatores de desenvolvimento das práticas de avaliação

São apontados pelas professoras entrevistadas diversos fatores que contribuíram para o desenvolvimento de práticas de avaliação diversificadas, interativas e formativas, como se mostra a seguir.

A formação inicial. É mencionada pelas professoras (C e D). A professora D, nomeadamente, refere que foi a formação inicial concluída com mestrado “(...) que me deixou “o bichinho da avaliação e da importância das práticas avaliativas”.

A experiência profissional. É referida pela professora A, que declarou, “Por um lado, é a experiência profissional, assim como, pela professora C, que afirmou “Claro que a experiência que vou tendo ao longo destes anos tem vindo a ensinar-me muita coisa”, e a professora D acrescentou que foi “a experiência profissional que me ajudou a adaptar estratégias para recolher informações junto dos garotos”.

O contexto educativo decorrente das políticas educativas. É referido pela professora A: “o contexto educativo, legislativo, (...) passámos para um ensino mais ligado à aprendizagem. Este ensino mais personalizado, mais ligado aos miúdos exige necessariamente alteração nas práticas e nas práticas avaliativas”.

O trabalho com colegas. É apontado pela professora C, que refere que foi no trabalho com colegas que ficou desperta para novas formas de avaliar.

O facto de estarmos as duas na mesma escola, e estarmos as duas com turmas piloto dos novos programas, foi o cenário para que eu começasse a repensar esta forma de avaliação. (...) o facto de trabalhar projetos com esta minha colega em que também estavam elementos do Instituto de Educação, (...) as minhas práticas avaliativas começaram a ser diferentes.

De igual modo, a professora D salienta que “foi o trabalho com colegas que me ajudou a abrir horizontes”.

As ações de formação contínua. Constituem um fator apontado por todas as professoras como elemento propiciador do desenvolvimento de novas práticas de avaliação.

Assim, a professora A refere “e, depois, também as formações que fui fazendo”.

De igual modo, a professora B considera que “(...) nas formações que vamos fazendo aprendemos coisas novas, partilhamos ideias e saberes”.

A professora C, por seu lado, afirma, que as formações que realizou permitem refletir e melhorar as suas práticas avaliativas: “a formação que tenho feito que me tem ajudado a repensar/refletir sobre as minhas práticas avaliativas para que se aproximem de práticas de avaliação formativa”.

Do mesmo modo, a professora D realça a importância da formação que fez ao longo do seu percurso profissional: “(...) e depois é claro a formação que tenho vindo a fazer ao longo dos anos”.

Categoria: Estruturação das aulas

A estruturação das aulas assenta numa planificação que tem em conta o programa, os materiais didáticos, o documento orientador da avaliação das aprendizagens da escola/agrupamento e as aprendizagens dos alunos. Assim, a planificação procura adequar-se às necessidades dos alunos, o que implica ser revista e reformulada ao longo do tempo, apoiar-se na avaliação e fomentar a diferenciação pedagógica. A avaliação em sala de aula insere-se, assim, no processo de gestão do currículo e de orientação do ensino e do progresso das aprendizagens.

Neste contexto, a organização e o funcionamento das aulas requer o envolvimento dos alunos e a participação nas atividades, que podem servir simultaneamente para ensinar, aprender e avaliar, e supõe um bom clima social e relacional na turma e com a/o docente.

Entre as práticas informais de avaliação, mais diretamente imbricadas nas atividades de ensino-aprendizagem e com potencial para envolver os alunos nas atividades de sala de aula, emergem tarefas que envolvem apresentações, questionamento oral e trabalho a pares. Por outro lado, registam-se práticas de avaliação promotoras da autonomia dos alunos no que diz respeito à autorregulação da aprendizagem, envolvendo autoavaliação, avaliação mútua e coavaliação, análise e correção dos erros, e feedback formativo.

Quadro 6*Relação entre a dinâmica das aulas e a avaliação em sala de aula*

Subcategorias	Indicadores	Entrevistadas			
		A	B	C	D
Planificação das aulas alicerçada na avaliação	▪ Recurso ao manual				
	▪ Recurso a materiais criados e partilhados				
	▪ Adequação às necessidades dos alunos				
	▪ Gestão do currículo apoiada pela avaliação				
	▪ Avaliação para a diferenciação pedagógica				
	▪ Reformulação da planificação com base na avaliação				
	▪ Considerando o documento da escola orientador da avaliação				
Envolvimento dos alunos nas tarefas da aula	▪ Bom clima social e relacional				
	▪ Garantir a participação de todos os alunos nas tarefas				
	▪ Ajuda entre pares				
	▪ Questionamento oral				
Envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem através da avaliação	▪ Autoavaliação (quotidiana e final)				
	▪ Avaliação entre pares				
	▪ Coavaliação				
	▪ Abordagem pedagógica do erro:				
	– planificação do ensino para superar os erros				
	– incentivo à superação autónoma dos erros				
	– orientação e acompanhamento da solução dos erros				
	▪ Feedback formativo:				
	– escrito e oral				
	– imediato e mediato				
	– apontando pontos fortes e fracos e fornecendo orientações para melhorar				
	– dificuldade em dar feedback escrito a todos				

Planificação das aulas alicerçada na avaliação

Todos os sujeitos entrevistados referiram que utilizam **o manual como recurso na planificação** das suas aulas, apontando razões associadas à facilidade de utilização, à diversidade de recursos que incorpora e à difusão generalizada entre os alunos.

A professora A refere que utiliza o manual “Primeiro em reunião de grupo analisamos o programa, conjugando com o manual e vemos a melhor maneira de planificarmos as nossas

aulas”. A mesma docente salienta ainda que é um recurso muito importante para os alunos, mas também é importante para os pais,” porque achavam uma ofensa, porque tinham comprado qualquer coisa que não era utilizado”.

De igual forma, a professora C refere que recorre ao manual por respeito aos encarregados de educação, “(...) que gastaram dinheiro para o adquirir”.

Por outro lado, a professora B salienta que recorre ao manual por respeito aos alunos, “por respeito para com os alunos e para que os mais fracos não sejam deixados para trás”.

Com opinião idêntica, a professora D considera que é um recurso acessível a todos os alunos: “uso o manual (...) porque é o que o recurso que os miúdos têm”.

Podemos ainda, constatar que **o manual** é valorizado porque, atualmente, **proporciona um conjunto diversificado de recurso multimédia**.

As professoras A e B referem que existem uma multiplicidade de recursos que estão inerentes ao manual.

“São um projeto pedagógico que está encadeado com um conjunto de instrumentos diversificados, que apelam à utilização” (professora A).

A professora B menciona que o manual tem recursos que vão “(...) desde ficheiros áudio, até ficheiros vídeo, até *Powerpoints*”.

Por outro lado, as professoras C e D, referem que **utilizam, em sala de aula, muitos materiais que produziram**.

“Há um conjunto de tarefas, brochuras, outros manuais a que vou recorrendo, mesmo trabalhos que fui construindo ao longo do tempo, documentos que foram partilhados com outros colegas” (professora C).

“Em aula, confesso que muitas vezes é o meu material, que produzo, com o grupo de colegas, que planificamos e partilhamos/construímos materiais” (professora D).

A planificação feita em departamento, é referida pela professora (C) como um fator importante na planificação das aulas “Não posso nunca esquecer a planificação que foi feita em departamento”.

A planificação adequada às necessidades dos alunos, surge no discurso da professora A, que refere: “vou ao encontro das necessidades dos alunos porque conhecendo-os vou adequando estas estratégias para os motivar na aprendizagem”.

Completando esta ideia, a professora D considera:

A minha planificação, deve de estar adequada ao grupo de alunos às suas características e as suas necessidades. (...) é pela avaliação que vou fazendo ... se a forma como estou a aplicar aquele exercício está adaptada àqueles alunos, àquele *contexto*.

À pergunta que questionava se a planificação estava adaptada à gestão do currículo, todas as professoras responderam afirmativamente, salientando, uma vez mais, a importância da **gestão do currículo apoiada pela avaliação**.

A professora A considera que quando planifica tem em conta o conteúdo, mas também a avaliação: “tenho de perceber de que é que eu vou recolher as evidências para aquilo que estou a tentar que eles aprendam”.

A professora B refere que: “a avaliação vai-me ajudar a planificar e a pensar como resolver os problemas que vão surgindo no grupo de alunos, com o objetivo de conseguir chegar a todos e que todos tenham a oportunidade de aprender aquele (s) conteúdos”.

De igual modo, a professora C afirma que a avaliação e a planificação são “*inseparáveis*” e que “(...) quando faço a avaliação tenho de ter em vista a forma como planifiquei e como fiz, como trabalhei, (...) tenho de ter presente, os feedbacks que a avaliação me dá para o que vou planificar a seguir”.

Neste contexto, a professora D atribui a necessidade de uma planificação feita em três níveis: longo prazo, “feita para o ano inteiro, definida pela escola e trabalhada em departamento”; médio prazo, “o grupo que tem aquele ano, vai trabalhar de uma forma mais próxima. (...) como quer explorar aquele conteúdo, definindo os instrumentos de avaliação”; curto prazo, referindo que é no trabalho com a turma, no dia-a-dia, que faz a planificação mais interessante “(...) depois de conhecer os alunos, de estar no terreno e trabalhar com eles, ali no dia-a-dia”.

Na mesma linha, foi aludida a **avaliação para a diferenciação pedagógica**.

A professora (B) refere que quando precisa de desenvolver um conteúdo “(...) vou adequar as minhas práticas de ensino ao grupo, vou pensar em estratégias que acredito possam facilitar a aprendizagem daquele conteúdo por parte dos alunos”. “A avaliação vai-me ajudar a planificar e a pensar como resolver os problemas que vão surgindo no grupo de alunos, com o objetivo de conseguir chegar a todos e que todos tenham a oportunidade de aprender aquele (s) conteúdos”.

Por outro lado, **é mencionada a reformulação da planificação com base na avaliação.**

A professora A diz que precisa reformular o plano quando não o consegue aplicar: “esta reformulação permite que eu também me avalie a mim própria. Avalio o meu trabalho na forma como chego aos meus alunos e nas aprendizagens que eles me vão revelando, ou seja, o feedback que eles me dão”.

Da mesma maneira a professora (D) salienta que “É pela avaliação que vou fazendo se a forma como estou a aplicar aquele exercício, para o qual pretendo trabalhar determinado conteúdo, está adequado aos alunos ou se preciso de o alterar”.

A professora (C) afirma que as aulas são um meio privilegiado para conhecer o grupo de alunos e a forma como aprendem “As aulas servem muito para pensar na avaliação quando planifico, conheço o grupo, os seus pontos fortes, os seus pontos fracos e vou adequando a minha planificação ao grupo que tenho pela frente”. (C)

De qualquer modo, é reconhecida a **importância de um documento orientador da avaliação ao nível da escola**, frequentemente intitulado “critérios de avaliação”, que permita a realização de um trabalho coerente e consistente pelo corpo docente, nessa matéria.

A professora A considera importante haver na escola critérios bem definidos.

Eu acho que esta avaliação tem por base critérios bem definidos pelos grupos e pelos departamentos. (...), eu assim sei o que hei de recolher, o que hei de avaliar e sei também que esta recolha é variável ao longo do ano em termos de peso.

A professora B refere que “os critérios são definidos ao nível do Departamento, onde também tenho uma palavra a dizer, e considero que tem havido uma evolução.”

Por seu lado, a professora C salienta a importância da uniformidade nos critérios, não apenas no interior dos departamentos: “é importante haver uma uniformidade (documento), em que toda a escola aplique os mesmos critérios”. No entanto, refere que tendo em conta a diversificação dos instrumentos e as características da sua disciplina, sente a necessidade de poder “(...) gerir melhor o peso de cada um deles.

Por outro lado, a professora D, refere-se expressamente aos critérios de classificação, instituídos na escola no início do ano, reconhecendo a necessidade da sua cuidada definição.

Na escola tem de haver pelo menos um referencial condutor, (...) tem de haver este tipo de critérios, no fundo temos de classificar os alunos”. (...) Eu acho que neste momento as escolas já começam a ter o cuidado de definir efetivamente critérios de avaliação”. [devendo estar claros] “(...) os níveis de desempenho e os critérios de evidenciação.

Quanto ao conhecimento que os alunos têm dos critérios de avaliação, todas as docentes entrevistadas referiram que **os alunos têm conhecimento dos critérios** no início do ano, no entanto, todas afirmaram, igualmente, que é durante o ano, no dia-a-dia, que os alunos vão tomando consciência desses mesmos critérios.

Para a professora A “o efeito é no dia-a-dia”.

A professora B considera que é “(...) conforme as coisas vão acontecendo e o que é que nós estamos a avaliar naquele momento”.

A professora C refere que “(...) tomam consciência mesmo real dos critérios de avaliação durante o ano letivo”.

A professora D salienta: “(...) claro que depois há uma aprendizagem, há ali uma modelação em que nos vamos adaptando uns aos outros.”

Envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem/avaliação durante as aulas

O envolvimento dos alunos nas aulas dependerá em grande parte do estabelecimento de um **bom clima social e relacional** entre os alunos e com a professora. Um clima pouco tenso e acolhedor.

Como refere a professora A: “Consigo envolvê-los de duas formas: por um lado, pela afetividade, e pelo aspeto informal que eu tento garantir junto deles”.

A professora D considera que o envolvimento dos alunos passa por esbater o receio face à matéria e à aprendizagem: “Tento ajudar os meus alunos a crescerem e a encararem a matemática como uma disciplina que precisa de ser trabalhada e está ao alcance de todos, claro que uns precisam de trabalhar mais que os outros”.

Por outro lado, afigura-se importante **garantir a participação de todos nas tarefas** de sala de aula, nomeadamente **com o auxílio de processos informais de avaliação**, como o trabalho a pares, o questionamento oral, as apresentações. Estas estratégias envolvem os alunos nas

atividades e permitem fazer diagnósticos de aprendizagem e adequar interactivamente as tarefas.

A professora B refere que utiliza várias estratégias para conseguir a participação de todos os alunos, recorrendo, por exemplo, à **ajuda entre pares**: “(...) por exemplo, se vejo que um aluno tem mais dificuldades, recorro á ajuda de um colega que tem menos dificuldades, sentando-o ao lado, para que assim o consiga ajudar e estimular a sua participação.

Por outro lado, a professora C relata tarefas que facilitam a participação dos alunos: “E, lá está, o **questionamento oral**, para dar a oportunidade a alguns que menos participam, também acho que tem essa importância”. Além disso, afirma que consegue envolver os alunos atribuindo-lhes tarefas que ajudem a ultrapassar dificuldades: “(...) eu acho que desde que eu tenho estes instrumentos de avaliação (...), eles têm feito essa evolução”.

Também a professora D refere que tenta envolver todos os alunos “(...) questionando a forma como resolvemos os exercícios, disponibilizando-me para esclarecer dúvidas sempre que elas surgem, nem que seja no fim da aula, ou por mail”.

A professora A refere que o envolvimento dos alunos passa pela forma como consegue adequar as tarefas.

(...) eu vou encontrar sempre uma maneira de chegar lá, fazendo uma recuperação, fazendo outra ficha, pedindo para eles fazerem uma leitura e apresentarem o resumo (...) um meio de obter uma informação positiva e isso dá-lhes alguma segurança e eles empenham-se”.

Estimular o empenho dos alunos, a professora D considera que o envolvimento dos alunos passa pelo estímulo do seu empenho nas tarefas “Tento ajudar os meus alunos a crescerem e a encararem a matemática como uma disciplina que precisa de ser trabalhada e está ao alcance de todos, claro que uns precisam de trabalhar mais que os outros”.

De igual modo a professora C refere que o professor deve estar presente para estimular esse empenho

A minha preocupação é principalmente com eles, porque eles precisam perceber se aquilo que estão a pensar, a forma como acham que as coisas se resolvem ou como as coisas se relacionam é aquela, e eles precisam que o professor valide ou não valide e os ajude a perceber o porquê”.

Envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem

Surgiram no discurso das professoras entrevistadas, três grandes ordens de estratégias de avaliação que utilizam para envolver os alunos no processo de aprendizagem: a autoavaliação, a avaliação entre pares e a coavaliação; a abordagem positiva do erro e o feedback.

Recurso à autoavaliação. A autoavaliação aparece no discurso das professoras dominada por uma perspectiva classificatória, associada ao conhecimento, apreensão e compreensão dos critérios de avaliação comunicados pela professora, por um lado, e à exímia aplicação desses critérios sobre o próprio desempenho, por outro lado, por forma a ser capaz de deduzir uma classificação exatamente idêntica àquela a que a professora chega. Nesta perspectiva a autoavaliação implica a apropriação dos critérios de avaliação para se classificar após a realização das tarefas.

A autoavaliação, é assim, utilizada como balanço final. A professora A refere recorrer à autoavaliação “(...) no final do ano e (...) sempre que é avaliada qualquer coisa eles registam”. Na mesma linha, a professora D afirma que “A autoavaliação passa por aquele balanço final, muito global nas vésperas da atribuição de uma classificação”. Por outro lado, reconhece que “(...) é um dos aspetos que eu tenho de melhorar”.

Como prática diária, surge no discurso da professora (A) que salienta a importância deste tipo de avaliação “(...) através da prática diária em que após uma atividade, (...) posso perguntar ao garoto «Quantos erros achas que destes? Então que nota é que achas que mereces?», considero que estas estratégias estimulam/promovem a aprendizagem”.

Por outro lado, há a referência a práticas de reflexão sobre o próprio desempenho com uma orientação mais formativa. Assim, a professora (D) refere que esta é uma estratégia que utilizada nas tarefas “de 2ª fase” que propõe aos alunos.

“Quando eu lhes dou tarefas para fazer depois dou-lhes uma segunda fase, peço-lhes para escrever e depois dou-lhes um feedback, eles leem e a partir desse feedback têm que melhorar o seu produto. Aí eles têm a possibilidade de fazerem uma reflexão crítica sobre o aquilo que aprenderam, e o que conseguem melhorar e o que não conseguem melhorar”.

Por seu lado, a professora B refere uma prática de **avaliação entre pares**: “se um aluno estiver a apresentar um texto eu pergunto sempre o que é que eles acharam e o que é que o próprio achou também”.

A professora A menciona, ainda, uma estratégia que se pode aproximar da **coavaliação**, ou da avaliação em conjunto por professor(es) e aluno(s), quando relata:

(...) uma prática que faço com frequência é a questão da escrita do sumário, no quadro, pelos alunos. Este é um momento de avaliação porque enquanto o aluno está a escrever o sumário, corrijo eu e corrigem os colegas. Aproveito também esta atividade para chamar a atenção da turma da forma como se escrevem as palavras.

Segundo a professora C, estas estratégias de avaliação também ajudam a fazer um melhor diagnóstico da situação e a ajustar a ação didática, pois ajudam a “(...) perceber onde é que eu lhes posso dar feedback para eles possam melhorar, e que aspetos que eu considero que não correram tão bem e o que eu posso fazer para os ajudar a ultrapassar”.

Além disso, a apropriação dos critérios e tarefas de avaliação vai capacitar os alunos para melhor compreenderem o que precisam de aprender, melhor orientarem o seu estudo e melhor autorregular o seu desempenho e a construção das suas aprendizagens.

Nesta linha a professora A considera tratar-se de “(...) práticas que ajudam os alunos a serem autónomos em sala de aula. Eles são responsáveis pela aprendizagem, pela avaliação que fazem e que os outros fazem deles”.

Por outro lado, a professora B salienta que “Nós, professores, não devemos ajudar demais os alunos, desde que eles saibam fazer determinada tarefa, devemos dar-lhes espaço para que eles se tornem, autónomas na sua aprendizagem”.

No mesmo passo, a professora (C) salienta a importância de o professor incentivar o aluno a ser autónomo na construção da sua aprendizagem “É importante o aluno ir adquirindo esta autonomia na construção da sua aprendizagem. Nós somos agentes facilitadores, mas não podemos passar disso. Eles precisam de ir fazendo o seu caminho.

Abordagem pedagógica do erro. O erro surge no discurso das professoras entrevistadas como elemento pedagógico incontornável, na medida em que corresponde a lacunas e a problemas de aprendizagem. Nessa medida, não deve ser ocultado nem ignorado. Deve, antes, ser objeto de análise e correção ou solução. Por essa razão constitui uma das preocupações da avaliação.

De resto, a planificação do ensino e o desenvolvimento do currículo devem decorrer quer de erros antecipados e previsíveis, quer de erros ou lacunas de aprendizagem diagnosticadas. Eles devem, por isso, ser identificados e considerados ao longo de todo o ciclo didático: análise de

necessidades, planificação, implementação e avaliação final. Neste contexto, a avaliação formativa, enquanto elemento regulador da aprendizagem, envolve a deteção, correção e superação dos erros.

Os erros previstos enquanto **base da planificação** pedagógica, aparecem referidos pela professora D, que refere: “às vezes eu começo uma matéria e sei, quais vão ser os erros mais marcados. E, portanto, é a partir daí que se trabalha”.

Por outro lado, os erros detetados também impedem o avanço para unidades didáticas subsequentes, como refere a professora A: “Os alunos têm de perceber rapidamente onde falharam e como podem melhorar, mas eu também tenho de perceber o que eles aprenderam, eu não posso avançar com outros conteúdos se aqueles não estão aprendidos”.

Uma vez identificado durante o processo de ensino-aprendizagem o erro pode constituir um desafio a superar autonomamente pelos alunos, individualmente ou em grupo.

Nesta linha, a professora A afirma que quando deteta o erro começa o trabalho. “Digo aos alunos: ‘Vamos lá ver porque é que destes erros’. ‘Vamos lá ver como é que os consegues corrigir’”.

De resto, esta docente incentiva tanto o trabalho em grupo como o individual como recurso para ultrapassar o erro.

Um dos recursos que utilizo nestas situações é o trabalho em grupo, no qual há um mentor e eles vão todos tentar descobrir a resposta que cada um errou. Também, por vezes, dou aos alunos a hipótese de sozinhos, corrigirem as perguntas.

De igual modo, a professora D salienta a importância do erro: “o erro é essencial para a aprendizagem, costumamos ouvir que a errar também se aprende”.

A professora D, considera também que “é uma forma de regular a aprendizagem. Quando alguém nos disse que aquilo não está tão bem, o que é que faço com isso para conseguir avançar”.

Por seu lado a professora C refere: “Quando digo aos alunos “repensa”, tento que haja ali uma autorregulação para que eles compreendam o erro e aprendam com ele”.

De qualquer modo, mesmo que procure envolver os alunos na procura da correção e superação dos erros, as professoras não se inibem de os acompanhar nesse processo, fornecendo orientações e discutindo com eles as soluções propostas.

A professora B salienta a importância de, “como professora tenho/devo de detetar os erros dos alunos, ver onde eles estão a errar e arranjar estratégias para ajudar os alunos a corrigirem os seus erros e ultrapassar as suas dificuldades”.

De igual forma, a professora D dá o exemplo de uma ida ao quadro para explicar como trabalha o erro.

(...) às vezes os miúdos pedem para eu corrigir primeiro antes de ir ao quadro, eu incentivo-os a ir ao quadro porque aí vamos discutir se está bem, se estiver mal corrigimos e melhoramos o erro. O que importa é que vamos analisar e vamos discutir e eu acho que isso é essencial.

Feedback formativo para desenvolver a aprendizagem.

Todas as docentes entrevistadas referiram a importância fulcral do feedback (escrito ou oral, imediato ou mediato) no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens, inclusivamente por apontar aspetos fracos, fornecer orientações para melhoria, e discutir estratégias de solução e resultados alcançados.

A professora A refere que esse feedback pode ser comunicado diariamente, “(...) faz parte da nossa prática e quando tem um carácter um pouco mais formal é comunicado por competência, por área, por domínio, para que eles saibam exatamente, ali eu falhei e o que posso fazer para melhorar”. Por seu lado a professora B considera o feedback ajuda a obter melhores resultados “Porque se eu quero ter bons resultados e quero conseguir ajudar cada aluno individualmente, tenho que explicar o que é que eles fizeram bem e o que é que eles têm de melhorar”. De igual modo, a professora D refere que o feedback incentiva o aluno a melhorar os seus resultados, e que por esse facto, “Normalmente, a classificação, mais final, vai acompanhada de uma observação”.

O feedback é referido também como podendo ser **imediato**, comunicado na hora, na sala de aula, a professora A refere que “eu tento avaliar tudo (...), faço normalmente comentáriozinhos: “Olha este está incompleto”, “Cuidado! Isto mostra no fundo o teu cuidado com as coisas”. Já a professora B refere “Dou feedback oral, para ajudar os alunos a verem, aproveitando exemplos concretos, como seguindo regras/orientações, eles conseguem obter melhores resultados”. Por seu lado a professora C destaca instrumentos de avaliação que propiciam o feedback oral “O questionamento oral que é feito em aula, leva o seu feedback, que é imediato, é feito na hora”. Quanto ao **feedback escrito**, a docente B refere que opta por este tipo de feedback nas produções escritas que os alunos fazem “essencialmente através de um feedback que dou aos alunos de todas as produções, neste caso escritas, que eles fazem”. Esta professora considera que o feedback que fornece aos alunos ajuda-os a perceber

(...) onde é que erraram, onde é que eles têm de insistir para conseguirem melhores resultados. [Referindo que] “Este feedback precisa de ser muito orientado, ou seja, não

dou um feedback vago, eu não gosto muito de corrigir os textos deles com a caneta vermelha e riscar.

Por seu lado, a docente C salienta a importância de dar feedback aos alunos para promover o progresso das aprendizagens: “o que eu costumo fazer, dentro dos instrumentos escritos. (...) tento sempre, o máximo possível deixar algum feedback escrito para que os garotos possam melhorar”. Esta professora refere também a importância do feedback na consolidação das aprendizagens dos alunos.

A minha preocupação é principalmente com eles, porque eles precisam perceber se aquilo que estão a pensar, a forma como acham que as coisas se resolvem ou como as coisas se relacionam é aquela, e eles precisam que o professor valide ou não valide e os ajude a perceber o porquê.

Por outro lado, a professora D refere que aposta naquelas situações que mais necessitam ser trabalhadas pelos alunos: “estou a referir-me ao feedback formativo, que é aquele que eu escrevo para rever, faço-o em situações em que eu acho que valem muito a pena. Aposto nessas”.

Dificuldade em dar feedback escrito a todos. O feedback escrito demora mais tempo porque envolve uma tarefa mais exigente e trabalhosa, traduzindo-se por isso numa sobrecarga de trabalho que acarreta algumas dificuldades de implementação.

A docente C refere que o excesso de trabalho condiciona o feedback que pretende dar “Sinto, por vezes, dificuldade em fornecer feedback. O volume de trabalho que é solicitado aos professores é muito grande. Se nós não estivéssemos tão assoberbados de outro tipo de trabalhos”. E mostrando a preocupação porque muitas vezes se deixa de lado aquilo que considera mais importante, “Vais deixando o que é importante para 2º plano. E eu ouço muito “Eu nem tive tempo para planificar a aula”, “Acaba por ficar para último lugar, quando devia ser um 1º lugar, não é?”

Na mesma linha, a professora D refere que o feedback escrito “é moroso” e como tal é difícil de dar, “(...) eu trago tanta coisa para corrigir que não conseguia nunca dar um bom feedback escrito a todos.

Por seu lado a professora A refere que o “feedback intenso”, tem as suas dificuldades pelo tempo que tem de despender. “Mas, no fundo justifica todo este trabalho quando tenho menos negativas para dar”.

No mesmo passo a professora B considera que o feedback escrito dá mais trabalho, “Demora um pouco, dá-me um pouco mais de trabalho, mas isso faz parte daquilo que a gente tem de fazer”.

Implementação do projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) e práticas de avaliação

Quadro 7

Práticas de avaliação associadas à implementação do PAFC

Subcategorias	Indicadores	Entrevistadas			
		A	B	C	D
Mudanças na avaliação induzidas pelo PAFC	▪ A avaliação formativa ganha relevo no pensamento dos professores				
	▪ A escola elabora orientações para avaliação formativa				
	▪ Reforço da avaliação formativa em sala de aula				
	▪ Diversificação de instrumentos de avaliação				
	▪ Alteração no peso dado a instrumentos mais tradicionais (testes)				
	▪ Condições favoráveis ao desenvolvimento de práticas de avaliação formativa				
Mais-valias das mudanças na avaliação	▪ Orientações para a avaliação articuladas com a gestão do currículo e da ação pedagógica				
	▪ Adequação do ensino e incremento das aprendizagens				
	▪ Aumento da autoestima, resiliência e autonomia dos alunos				
	▪ Maior trabalho com as famílias				
Desafios das mudanças na avaliação	▪ O esforço exigido pela mudança				
	▪ A sobrecarga de trabalho				
	▪ Associação errônea a facilitismo				
Sugestões de melhoria da avaliação formativa em sala de aula	▪ Incremento da formação em avaliação				
	▪ Organização de debates e partilha de soluções na escola				

Mudanças na avaliação induzidas pelo PAFC

A implementação do PAFC nas escolas surge no discurso das professoras como promotor de mudanças ao nível da escola. Como referem as professoras A e D, “com o PAFC a escola passou a ser diferente” (professora A), “(...) veio trazer mudanças a nível de escola” (professora D).

De acordo com as professoras A e D, observam-se mudanças ao nível do modo de pensar a avaliação, sobressaindo a **avaliação formativa** como processo pivô do ensino-aprendizagem-gestão do currículo.

A professora A refere que, antes, a responsabilidade pelos resultados de aprendizagem (evidenciados pela avaliação)

era posta sobre o garoto, em que o discurso era: ‘o aluno não aprende, não quer aprender, ele não faz’. Agora o discurso passou a ser: ‘o que é que o professor fez, o que é que a escola faz para mudar’. [e acrescenta] A avaliação passou a ser o centro, aquilo que interessa mais.

Por seu lado, a professora D salienta que a legislação veio clarificar melhor que a avaliação é um suporte às aprendizagens, que tem de ser diversificada e servir para dar feedback, “mas mais sobre o processo que propriamente sobre o produto”. Explicando que:

Veio permitir que alguns receios que as pessoas tinham deixassem de ter. Porque se vê ali escrito tão claramente que a avaliação está ao serviço das aprendizagens, ao apoio das aprendizagens. (...) veio dar suporte legal a muita coisa que já se começava a querer fazer.

Assim, a avaliação formativa passou a ser mais discutida entre os professores. De acordo com a professora B, “fala-se mais em avaliação formativa”. Observação que é reforçada pelo testemunho da professora C:

Veio trazer o foco. Acho que se veio falar mais da avaliação formativa em sala de aula e veio pôr enfoque na avaliação formativa. Ouvimos falar mais de avaliação com intuito formativo do que se ouvia no governo anterior. Veio questionar, nesse sentido, (...) mas, depois, depende muito de cada professor”.

Surge igualmente no discurso das professoras B, C e D, a referência a mudanças na política escolar de avaliação das aprendizagens, expressas no **documento orientador da avaliação das aprendizagens**, intitulado “critérios de avaliação”, como acontece frequentemente entre nós.

A professora C refere que “houve mudanças ao nível dos critérios de avaliação. Existe um documento único para a escola inteira”.

De igual modo, a professora D afirma que começou a existir na escola a necessidade de “alterar os critérios de avaliação para se prever outro tipo de avaliações, avaliar os domínios de aprendizagem, acabar com as ponderações”, referindo, ainda, por outro lado, que a flexibilidade torna “possível mudar uma estratégia de ensino e aprendizagem ao longo do ano”.

Por outro lado, a professora B salienta que os critérios “são definidos a nível do Departamento, considero que também aqui houve uma evolução”.

As mudanças legislativas parecem traduzir-se, assim, em mudanças no discurso e nas conceções, por um lado, e nos documentos orientadores do trabalho na escola, por outro lado. Mas referem-se também mudanças no plano das **práticas de avaliação formativa em sala de aula**.

A este propósito, a professora A considera que

veio reforçar a avaliação em sala de aula. (...) mais virada para a aprendizagem do aluno e para a forma como o professor avalia [estabelecendo relação entre ensino e aprendizagem]. No fundo, como é que se ensina, como é que se aprende e como se avalia.

Menciona-se também a **diversificação dos instrumentos de avaliação**. A este respeito, a professora A salienta a importância que isso trouxe para a aprendizagem dos alunos, uma vez que,

Há outros instrumentos, há outros meios, que permitem não só eu recolher muitas evidências, mas permite-me também detetar as fragilidades e, por outro lado, chegar onde se calhar não chegava. Dá oportunidade ao aluno de mostrar o conhecimento que tem.

A professora B refere que “Passou a falar-se mais em diversificar os instrumentos de avaliação. Aliás as escolas movimentaram-se nesse sentido”.

Por outro lado, segundo a professora C houve a preocupação de cada grupo disciplinar definir os instrumentos que iria aplicar e o facto de ter instrumentos diversificados permite um trabalho diversificado em sala de aula. E, “em termos de avaliação, se precisamos de uns instrumentos mais diversificados, precisamos de diversificar a forma de trabalhar em sala de aula” (professora C).

Por seu lado, a professora D menciona que além de **diversificar os instrumentos, veio alterar o peso que lhes era atribuído** na avaliação “Veio diversificar mais os instrumentos de avaliação, mas essencialmente veio atribuir pesos diferentes aos instrumentos a que estávamos habituados a ter maior peso (testes)”.

De igual modo a professora (C) afirma que “(...) *também se repensou os pesos dos instrumentos de avaliação*”.

Quanto à **influência da implementação do PAFC sobre as** suas próprias **práticas avaliativas**, as professoras entrevistadas referiram que veio dar apoio a práticas que já realizavam e **criar um clima e condições favoráveis ao seu desenvolvimento**.

A professora C considera que: “atribuo maior influência a algumas formações que fiz, que, entretanto, me tenham deixado alerta, que mais propriamente o decreto-lei”.

Já a professora D considera que “Veio repor coisas que já estavam esquecidas ou que estavam inculcadas por outros motivos”.

Por seu lado, a professora A afirma que: “para mim, veio trazer-me alguma rede de suporte para aquilo que eu fazia, e fazia-o porque ando sempre metida em estratégias formativas, procurando outros contextos, outras soluções”.

De facto, como se viu atrás, o trabalho colaborativo constrói uma rede de suporte que pode constituir um poderoso fator de inovação pedagógica, inclusivamente no que respeita à avaliação. E com o PAFC houve uma maior preocupação em promover o **trabalho colaborativo entre professores**.

De facto, A professora A, refere que: “senti que houve uma maior dinâmica na escola de partilha entre os professores”.

Por seu lado, a professora B declara: “Sim, passou a haver mais reuniões de grupo para trabalharmos em conjunto”.

A professora C, por sua vez, afirma que “o trabalho em grupo vai acontecendo”.

De igual modo, a professora D considera que “veio criar as chamadas reuniões de grupo, os DAC (Domínios de Articulação Curricular), em que os professores trabalham mais em equipa”.

Podem criar-se, assim, condições para um desenvolvimento e aprendizagem profissional e organizacional requeridos pelo imperativo da flexibilidade e autonomia curricular. E, com efeito, na percepção da professora A, a escola passou a ser mais interventiva e autónoma: “as políticas educativas foram no sentido de uma mudança em contexto, de uma mudança com autonomia e flexibilidade, as próprias escolas começaram a brilhar”.

A elaboração de **orientações para a avaliação** mais debatidas, participadas, abrangentes e articuladas (inscritas no documento intitulado “Critérios de avaliação”) parece constituir uma **condição organizativa importante**, nomeadamente pelas relações que a avaliação estabelece com a gestão do currículo.

De facto, a professora D sublinha que “a maior vantagem é que veio mostrar que se queremos fazer isto, temos de mexer, *à priori* nos critérios de avaliação, porque se não as coisas não encaixam”.

Esta professora menciona, a propósito, a relação com alterações produzidas em algumas escolas ao nível da organização do calendário letivo semestral/trimestral: “o calendário das escolas, na minha foi assim, passou a ser semestral”. E destaca, ainda, a “Possibilidade de avaliar conjuntamente, ou seja, prever uma tarefa que envolve duas disciplinas”, no âmbito do trabalho interdisciplinar nos DAC.

Como se viu atrás, a modalidade de **avaliação formativa** permite **adequar melhor as estratégias de ensino, desenvolvendo as aprendizagens** dos alunos.

A professora D refere que “veio obrigar as pessoas a refletir acerca do que é que é realmente importante, do que nós vamos avaliar, qual é o objetivo”.

A professora C, acredita que é um caminho que “promove aprendizagem nos alunos desde que seja feito de uma forma séria”, pois deve adequar o trabalho ao grupo de alunos, avaliar se esse trabalho tem sucesso, e, se isso não acontecer, “tenho é que repensar no trabalho que foi feito para trás e que opções é que eu faço para a frente”.

A professora B, por outro lado, referiu que a adaptação do ensino aos alunos foi favorecida pelo ensino a distância, porque: “quando estivemos no ensino a distância, a plataforma *Classroom* permitiu uma resposta mais imediata e mais personalizada aos trabalhos que os alunos faziam, um comentário mais personalizado, trabalho a trabalho”.

Esta melhoria do ensino-aprendizagem suportada pela avaliação também pode refletir-se na **autoconfiança, autoestima e autonomia dos alunos**, com benefício para o investimento no estudo e o conseqüente progresso educativo.

De acordo com a professora A, as múltiplas entradas de informação que permitem

encontrar sempre caminhos alternativos para que o aluno consiga fazer, consiga aprender, aumentar a sua autoestima, a sua autonomia, a sua capacidade de agir sobre aquilo que faz, mudando, investir sobre si próprio, ganhando capacidade e resiliência para avançar e mudar.

Por outro lado, as dificuldades sentidas no tratamento de toda a informação recolhida, aquando do ensino a distância, levaram esta professora, com a ajuda da avaliação formativa, a fazer que o aluno “conseguisse perceber que precisava de aplicar e treinar mais autonomamente, muitas vezes ele corrigia e mandava-me já as dúvidas” (professora A).

Além disso, também **facilita a comunicação com as famílias**, fomentando o **envolvimento dos encarregados de educação** no acompanhamento escolar dos alunos.

Como nota a professora A: “a avaliação formativa (...) é um triângulo professor/aluno/pais e os três têm que comunicar e os três têm que estar em sintonia (...). O pai entra como um parceiro mais ativo”.

Desafios das mudanças na avaliação

Os desafios das mudanças na avaliação associam-se ao próprio **processo de mudança, que requer o investimento** exigido pela conceção, planeamento, experimentação e desenvolvimento de novas práticas, diversas das tradicionais, já rotinadas, num contexto dependente da iniciativa política, não controlável pelos professores e sobre o qual paira a incerteza a respeito da sua durabilidade e estabilidade em futuros ciclos governativos, aspetos que podem explicar alguma “resistência à mudança”.

A professora B refere expressamente que “há colegas que têm resistência à mudança”. Explicando que:

A legislação está a ser mudada com alguma frequência, nem dão tempo de se poder avaliar os programas. Isso não é bom. Às vezes ouço colegas dizerem ‘para quê isto tudo? Vem outro governo e muda-se tudo outra vez’. Eu também tenho esse receio.

De igual modo, a professora D refere que as escolas estão um

bocadinho maçadas de tantas novidades. Pois a gente está aqui a fazer este investimento todo, isto faz-nos muito sentido, mas, daqui a uns anos, vem alguém que decide que não é nada disto e lá vamos nós estar a pensar em coisas novas outra vez.

Acresce a este investimento a **sobrecarga de trabalho** que pode representar uma avaliação mais diversificada, contínua e associada à regulação das atividades de ensino e aprendizagem, num ambiente pedagógico que supõe a participação de todos os alunos de modo ativo e dinâmico. Isto num contexto de mudança em que os pontos de equilíbrio ainda não se determinaram nem sedimentaram.

De acordo com a professora A, o trabalho tem vindo a aumentar para os professores e para os alunos

Trabalho, não só para nós, mas também, até, para os miúdos. Os miúdos estão sempre em avaliação, estão sempre a trabalhar e a fazer coisas diferentes. Eles queixam-se, por vezes, porque eu estou sempre a pedir mais coisas, façam isto, façam uma viagem virtual, (a um museu, a um país, por exemplo), façam este desafio....

A situação de avaliação à distância, mediada pelas TIC terá acentuado este problema para os professores, pois, como refere esta entrevistada,

tenho muita informação, mas devido ao ensino à distância, não há muito tempo para a trabalhar, para pensar, para refletir é isso que eu gosto de fazer de olhar para as coisas e pensar: ‘Porque é que aquilo está ali?’

De igual modo, a professora C considera que “por vezes também se inventa um bocadinho o trabalho, não se simplifica, as pessoas acabam por cair em certos exageros. As escolas têm mais trabalho, na minha já era grande e aumentou”.

Um outro desafio decorrerá da **oposição errónea entre a avaliação** sumativa final classificativa e **certificativa e a avaliação formativa**, orientada para as aprendizagens e não para decisões de classificação ou aprovação/reprovação. Essa oposição falaciosa, assente numa confusão acerca dos propósitos, funções e modalidades de avaliação, parece levar a pensar que avaliação **que não reprova** não é responsável nem motivadora, por um lado, e que a avaliação formativa conduz à aprovação indiscriminada. Será nestas circunstâncias que se compreende a referência ao confronto exigência/facilitismo, tão propalado na comunicação social pelos defensores dos exames *high-stakes*, apoiantes do ex-Ministro Nuno Crato, que desvalorizavam as “provas de aferição” por não terem consequências sobre os alunos, razão pela qual não constituiriam uma avaliação eficaz (porque é “a sério” e “a doer”).

Neste contexto, a professora A refere que: “para os pais isto pode ser entendido como um facilitismo. Se um aluno não escreve bem e a professora deixa que ele apresente o trabalho oralmente, então, assim, todos podem ter positiva”.

Por seu lado, a professora C declara existirem “(...) muitas disciplinas em que o sucesso aumentou exponencialmente. (...) Mas, pelo que eu ouço, não acho que posso tirar essa conclusão [de terem melhorado as aprendizagens] (...) eu acho que está a acontecer, em muitos casos, está-se a facilitar”.

Por outro lado, esta professora refere a desvalorização das “provas de aferição” por parte de alunos e encarregados de educação.

Se a prova for feita com a preocupação de aferir como é que estes garotos estão a ser trabalhados, indo ao encontro das diretrizes que temos, e se os garotos a fizerem com seriedade, as conclusões que dali se tiram são muito ricas, para nós, escola, e muito ricas para os encarregados de educação, (...) porque a prova de aferição acaba por dar

feedback e, lá está, tem um intuito formativo. [mas como não é valorizada] (...) ficam sem saber se eles não sabem realmente ou se não se dedicaram minimamente àquilo que estavam a fazer. (...) Não consigo tirar dali muitas conclusões, como se pretendia com este tipo de instrumento avaliativo. (...) mas é a cultura da sociedade que temos e acho que devíamos trabalhar para inverter esta situação (professora C).

A mesma professora, refere ainda que em relação à avaliação externa, atribui aos exames um poder redutor porque como provas sumativas pontuais, têm de ser realizados no momento que estão definidos previamente. Referindo, no entanto, que a avaliação tem momentos de tensão e que é preciso saber geri-los, uma vez que ela vai existir pela vida fora. Defendendo assim, que os alunos deviam ser trabalhados para que “(...) independentemente da consequência avaliativa daquela prova eles dessem o seu melhor”. (professora C)

Por outro lado, a professora (B) refere, que utiliza os critérios de classificação das provas externas na correção dos trabalhos dos alunos “Eu guio-me muito pelos critérios de classificação das provas finais (exames de 9º ano) e das provas de aferição”.

Sugestões de melhoria

Os desafios colocados pelas mudanças na avaliação explicam as sugestões de melhoria propostas pelas entrevistadas, que apontam para o **reforço da formação em avaliação**, quer formalmente oferecida por entidades externas à escola, quer desenvolvida **na escola** com base em dinâmicas de **análise, debate e partilha**.

A professora B reconhece que “é preciso mais formação sobre o que é a avaliação formativa e a avaliação sumativa”

E a professora C salienta confessa que a formação, permitiria “poder conhecer melhor e aprofundar os conhecimentos, sobre o que é realmente a avaliação formativa e como se pode adequar ao trabalho que desenvolvemos em sala de aula”.

Por seu lado, a professora D refere:

Deverá haver, em minha opinião, uma maior clarificação do que é realmente a avaliação formativa e quais os seus propósitos. (...) eu sempre que posso digo ‘não a avaliação formativa não tem a ver com instrumento, a avaliação formativa tem a ver com o que tu fazes com o resultado do instrumento’.

A professora A, por sua vez, salienta que a “(...) formação era importante e nos faz falta (...) associada a toda esta alteração do processo de avaliação, mas mais ligada à didática (...) em todas as disciplinas que fazem parte do currículo”.

Esta professora refere, além disso, que “cada escola, em si, deveria, periodicamente, valorizar esta questão da avaliação, fazendo, organizando debates, reflexões dentro da escola, que houvesse mais sessões em que partilhássemos materiais/ideias” (professora A).

Síntese conclusiva

Sem perguntar diretamente a definição de avaliação formativa e sumativa, todas as entrevistadas foram definindo a avaliação formativa como a que está centrada nas aprendizagens que o aluno efetuou e deve servir para que o aluno e os professores percebam quais são as dificuldades que surgiram e o que podem fazer para as ajudar ultrapassar.

Pode-se constatar que todas as entrevistadas mencionaram que aplicaram diversos instrumentos de avaliação que tinham como propósito recolher informações acerca das aprendizagens dos seus alunos.

Todas as professoras consideram que os instrumentos que aplicam, sejam ou não testes, incluindo os testes sumativos de final de período, têm uma utilização formativa.

Como referiu uma das professoras, um teste que à partida tenha um objetivo sumativo, pode ter uma utilização formativa se o professor trabalhar com os alunos, em sala de aula, o tipo de perguntas que mais erraram. De facto, não são as tarefas ou os instrumentos usados que determinam a função diagnóstica, formativa ou sumativa da avaliação, mas sim, os seus propósitos, ou seja, a forma como se usa a informação recolhida (Neves & Ferreira, 2015, citado em Cohen & Fradique, 2018).

Fernandes (2004), refere ainda, que os professores que têm como objetivo avaliar outros saberes e outras capacidades tendem a ver os testes como «mais um meio para recolher informação e evidências de aprendizagem» e não «o meio privilegiado para avaliar».

Duas entrevistadas diferenciaram, no seu discurso, instrumentos que propiciam uma avaliação formal (testes, questões de aula) dos instrumentos que seu lado promovem uma avaliação informal (questionamento oral, observação em sala de aula). Mas importa referir que todas as entrevistadas atribuíram um papel importante à avaliação do dia-a-dia, que é realizada em sala de aula (avaliação informal). Este testemunho mostra que a avaliação informal é uma modalidade crucial no processo avaliativo (como reconheceram Vilas Boas, 2008, p. 44), uma vez que permite ao professor perceber naquele momento quais são as dificuldades dos alunos e intervir para o ajudar a superá-las.

Quanto às práticas avaliativas empregues durante a aula, todas as professoras referem práticas que facilitam e evidenciam a participação dos alunos nas atividades, tornando as suas aulas mais dinâmicas. É valorizada pelas docentes a relação entre ensino (as estratégias de ensino

requeridas pelo desenvolvimento de saberes e competências) e as tarefas de aprendizagem (que permitem, igualmente, perceber se os alunos estão ou não a aprender).

Dos fatores que mais contribuíram para a melhoria das suas práticas avaliativas, ao longo do tempo, destacam-se a formação (mestrados, formação continua) e a experiência profissional. De facto, como verificaram diversos autores, um dos fatores que dificulta o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa, nas salas de aula, é a limitação da formação (Fernandes, 2006).

Em relação à estruturação das aulas, todas as entrevistadas afirmaram que a avaliação está presente quando planificam as aulas e que é difícil pensar em planificação sem pensar em avaliação.

Também é feita referência à gestão do currículo, sublinhando que a avaliação ajuda a planificar com o objetivo de chegar a todos os alunos, para que todos tenham oportunidade de aprender aqueles conteúdos.

Todas as professoras afirmaram, igualmente, que os critérios de avaliação acordados, no início do ano, em sede de departamento curricular, são apresentados e discutidos com os alunos. No entanto é durante o ano, em sala de aula, que eles se apercebem na realidade dos critérios instituídos.

Além disso, para as entrevistadas, as tarefas avaliativas que implementam procuram ser facilitadoras de envolvimento dos alunos e contribuir para a aquisição de aprendizagens.

O feedback é privilegiado como um meio de comunicar a avaliação e de correção e superação do erro. Todas as professoras disseram que o erro facilita a aprendizagem e que, quando surge, inicia-se um processo em que os professores e os alunos se devem mobilizar no sentido de o corrigir e superar. O erro é visto, assim, como um elemento impulsionador do processo regulador da aprendizagem, uma vez que permite ao professor perceber quais são as dificuldades dos alunos e encontrar estratégias que facilitem a sua superação. De resto, como referiram Pinto e Santos (2006), o reconhecimento do erro pelo aluno permite, não só pedir ajuda de forma mais precisa, como desenvolver estratégias pessoais mais centradas na superação de dificuldades.

Quanto ao feedback, é-lhe atribuído um papel muito importante na regulação da aprendizagem. Todas as professoras referem que o utilizam, considerando-o como um promotor de aprendizagem nos alunos, salientando dois tipos de feedback: o feedback oral (dado na aula, no imediato) e o feedback escrito (diferido no tempo).

Quanto ao feedback escrito, são referidas algumas estratégias para que este se torne mais eficaz. Desde a utilização de códigos de correção (nos textos escritos), acordados com os alunos, para os incentivar a corrigir o erro, ao recurso a observações escritas que ajudem os alunos a perceber onde erraram e como podem melhorar as suas aprendizagens.

De entre as dificuldades em fornecer feedback destacam-se o excesso de trabalho e o excesso de alunos por turma. Importa referir que, mesmo encontrando dificuldades em fornecer feedback, todas as professoras declararam que o utilizam nas suas práticas avaliativas.

Como foi referido anteriormente, não foi autorizado pela DGE (Direção Geral da Educação) a observação de aulas como um método de recolha de dados para este meu trabalho, devido à contingência provocada pelo Covid 19. No entanto, pelo facto de ser professora de Educação Especial na escola das professoras A e B (e de ter sido professora na escola das professoras C e D, posso dizer que observei informalmente as suas práticas avaliativas, uma vez que acompanho (e acompanhei) alunos destas professoras em sala de aula.

Assim, testemunhei a forma como a professora A gere as suas aulas, muito dinâmicas, com os alunos sempre com várias tarefas, muito participativos em sala de aula, as estratégias muito utilizadas de trabalho em pares (coavaliação e avaliação mútua) e de autoavaliação no final das aulas, bem como o feedback que é dado nos testes pela professora B (sendo todas as questões que os alunos erram ou estão incompletas sempre acompanhadas com sugestões/dicas para que consigam ultrapassar o erro e possam melhorar), ou as estratégias que adequa ao grupo de alunos para que todos se sintam à vontade de expor as suas dúvidas.

Por outro lado, fui testemunha de que as professoras C e D utilizando muitas vezes estratégias para a resolução de exercícios: no quadro, questionando os alunos sobre a forma como se devem resolver, apelando à participação de todos, ou a pares, ou em pequenos grupos, movimentando-se na sala, esclarecendo dúvidas e disponibilizando-se, também no final da aula, para esclarecer as dúvidas que surgiram.

Fernandes (2004), salienta que um *feedback* regular, permite aos alunos desenvolver competências de autoavaliação e de autorregulação das suas aprendizagens durante, e não só no final, um dado período de ensino e aprendizagem. As práticas das professoras (relatadas e testemunhadas) ao longo das aulas explicam, assim, o facto, por elas constatado, de que os alunos (com base no feedback relativo ao seu desempenho) tomam consciência e apreendem os critérios de avaliação ao longo do ano, apesar de terem sido partilhados e discutidos no início do ano (tornando-se, consequentemente, mais autónomos).

Quanto à implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), é referido pelas professoras que veio promover mudanças a nível da avaliação. Houve alteração nos critérios de avaliação que são definidos em grupo (de professores) e passou a falar-se mais em avaliação formativa. Notam também um maior esforço em se adequarem práticas de avaliação formativa em sala de aula. Foi igualmente referido que existe um maior trabalho interdisciplinar entre professores e uma maior diversificação dos instrumentos de avaliação. Estas mudanças condizem com “as perspetivas sobre avaliação em contexto da Autonomia e Flexibilidade Curricular, [que] reportam para a integração da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, aumentando e valorizando a presença da dimensão formativa” (Cohen, 2018, p.78).

De resto, pela análise dos projetos educativos orientadores do trabalho das escolas, pode-se perceber que a publicação do Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho conduziu a alterações na redação destes documentos. Assim, a avaliação formativa é considerada como a principal modalidade da avaliação e sublinha-se a sua função de envolvimento e autorregulação das aprendizagens, assim como o potencial para propiciar uma maior articulação com as famílias. É também feita a referência a uma maior diversificação dos instrumentos de avaliação e existe a preocupação de definir e articular os critérios de avaliação que foram definidos em todos os departamentos. A avaliação, nas modalidades formativa, sumativa e diagnóstica *está* aparece expressa como estando ao serviço das aprendizagens e faz-se referência ao trabalho colaborativo entre professores com apelo às DAC (Domínios de Articulação Curricular).

Podemos, assim, perceber que as informações que as professoras transmitiram acerca da implementação do PAFC nas escolas corresponde ao que *está* escrito nos documentos orientadores das instituições. As perspetivas positivas das professoras acerca da implementação do PAFC e a forma como consideram que a avaliação formativa “*está* a ganhar terreno” nas escolas, embora, como também ficou explícito, ainda haja um caminho a percorrer no sentido de uma aproximação das práticas avaliativas a práticas avaliativas formativas, indiciam que o PAFC *está* a originar uma onda de mudança na escola.

Como sugestões de melhoria para o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa em sala de aula, é referida a formação, sublinhando-se a necessidade de clarificar o que é a avaliação formativa e quais os seus propósitos, sendo notória a preocupação destas professoras em que a avaliação formativa constitua uma prática de avaliação em sala de aula. De facto, já Fernandes (2006) refere como dificuldades para uma boa utilização da avaliação formativa: as limitações da formação e as conceções erróneas dos professores acerca deste tipo de avaliação.

Refiram-se a este propósito as hesitações relativas às provas de aferição que se reconhece preencherem uma função formativa, apesar de constituírem provas sumativas pontuais, e que se lamenta não serem levadas “a sério” pelos alunos e famílias, prejudicando o seu valor diagnóstico, porventura apenas assegurável por provas com graves consequências para os estudantes, o que justificaria a abolição das provas formativas, em favor, em exclusividade, de exames finais (excludentes), como defendem alguns comentadores políticos.

É curioso verificar que a formação, considerada por todas as professoras como um dos fatores que contribuiu para a melhoria das suas práticas avaliativas, é ainda apontada por todas como uma necessidade para a promoção da melhoria de práticas da avaliação formativa em sala de aula.

CAPÍTULO V - CONCLUSÃO

Todo o caminho percorrido para encontrar respostas às interrogações que constituíram o ponto de partida deste trabalho conduziu a um lugar que não se pode considerar o ponto de chegada, mas sim o início de uma outra aventura. Pode-se assim dizer que, as respostas encontradas são provisórias e contém pistas que podem ser exploradas para a descoberta de novos problemas. As questões que se colocam continuam em aberto à espera de serem aprofundadas e melhor compreendidas. Importa referir, que este estudo é essencialmente exploratório e pretende contribuir para a compreensão e delimitação da problemática centrada em torno da questão de partida.

Podemos constatar que a avaliação formativa se encontra legislada, em Portugal, desde finais do século passado. Desde essa altura se tem vindo a falar da avaliação formativa e da sua importância para a promoção das aprendizagens. Mas será que estará mesmo presente nas salas de aula? Terão os professores efetiva consciência dos benefícios que este tipo de avaliação pode trazer para o processo de ensino e aprendizagem? Estarão as escolas preparadas, dando condições aos docentes de poderem implementar práticas de avaliação formativa nas suas salas/alunos?

A avaliação, atualmente, não pode ser considerada apenas uma opção educacional nem uma questão de consciência social ou moral. Além disso, é um imperativo legal. É assim pertinente refletir-se acerca da implementação desta prática no terreno.

Pretende-se, por conseguinte, através deste estudo, abordar de uma forma global, as práticas de avaliação formativa em sala de aula. Foi com esse objetivo que se elaboraram as seguintes questões de partida. Importa lembrá-las agora:

Como se poderão caracterizar as práticas de avaliação (incluindo as de avaliação formativa) que estes professores desenvolvem em sala de aula?

Como se poderão caracterizar as percepções dos professores sobre as práticas de avaliação que desenvolvem em sala de aula?

Com o presente trabalho procurou-se assim, perceber as perspetivas que as professoras têm face às práticas de avaliação, incluindo as de avaliação formativa em contexto de sala de aula, em duas disciplinas de 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. A tentativa de responder à questão inicial conduziu a uma estratégia de investigação de natureza qualitativa, uma vez que se pretendia, fundamentalmente realizar um estudo indutivo e compreensivo com base numa “amostra” de dimensões reduzidas (4 professoras, 2 de português e 2 de matemática). Importa referir que inicialmente tinha-se pensado realizar esta investigação com entrevista a 2 professoras (de

português e matemática), e com observação nas salas de aula (destas docentes). No entanto, devido à contingência provocada pelo Covid-19, a DGE não autorizou que fossem feitas observações em sala de aula. Por esse facto, foram alargadas as entrevistas a mais 2 professoras. Nestas circunstâncias, optou-se pelo estudo de caso múltiplo, pela entrevista semi-diretiva e pela pesquisa documental como técnicas de recolha de dados, e pela análise de conteúdo das entrevistas e documentos como procedimento mais adequado para análise e tratamento da informação recolhida.

Quanto à resposta às questões de investigação, é possível perceber que as práticas de avaliação realizadas pelas professoras entrevistadas, se aproximam das práticas de avaliação formativa preconizadas por diversos autores, pois refere-se o recurso a instrumentos diversificados de avaliação com o objetivo de uma recolha mais alargada de evidências de aprendizagem, permitindo perceber se o que se ensinou foi realmente aprendido pelos alunos, dando oportunidade a todos de mostrarem as suas capacidades /fragilidades, no sentido de serem trabalhadas para que possam melhorar.

O erro é analisado para ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades e o feedback é utilizado de diversas formas, desde o feedback oral, imediato, em sala de aula, no dia-a-dia, ao feedback escrito, informando o aluno onde errou e como pode agir para melhorar a sua aprendizagem. A avaliação assim narrada tem a função de ajudar cada um a progredir efetivamente (Fernandes, 2006).

para ajudar os alunos a ultrapassar as suas limitações/insucessos, ao *feedback* utilizado de diversas formas que vai desde o *feedback* oral que é fornecido, no imediato, em sala de aula, no dia-a-dia, ao *feedback* escrito dado com o cuidado de o aluno perceber onde é que errou e como pode melhorar a sua aprendizagem. A avaliação tem a função de ajudar cada um a progredir efetivamente (Fernandes, 2006).

Pode-se também verificar que as professoras têm perspetivas e atitudes positivas face às práticas de avaliação formativa em sala de aula. Estão despertas para o potencial da avaliação formativa e mostram preocupação com o sucesso de todos os alunos, acreditando que as estratégias e as tarefas avaliativas que implementam facilitam a aprendizagem. Creem que a avaliação formativa permite perceber onde é que o aluno está em termos de aprendizagem, para que, assim, seja possível tomar decisões que permitam regular o ensino, com o objetivo de apoiar a aprendizagem (como defendem Santos et al., 2010).

Nota-se, contudo, a vivência de algumas tensões entre a avaliação formativa e sumativa, pois a avaliação formativa mais formal aparece associada à classificação e a avaliação externa que

não seja classificatória parece perder valor avaliativo aos olhos das professoras. A sobreposição da visão classificatória, porventura mais do que a clara articulação entre avaliação formativa e sumativa, também é denunciada pela referência à autoavaliação no final de cada unidade didática para os alunos compreenderem a razão se ser da classificação obtida. De qualquer modo, as professoras têm consciência de que há ainda aspetos a clarificar sobre a avaliação formativa, para além dos elementos operacionais associados às contingências da prática.

Em relação à implementação do PAFC, podemos perceber que todas as professoras têm perspectivas positivas face ao desenvolvimento deste projeto nas escolas, apontando diversas razões, desde estar a promover uma mudança positiva na escola ao nível da avaliação e, em particular, uma maior abertura à avaliação formativa à adequação das práticas de avaliação formativa em sala de aula, embora refiram que ainda há um caminho a percorrer.

Por outro lado, registam que ainda há alguma confusão dos professores acerca da avaliação formativa e dos seus propósitos, existindo igualmente, uma certa resistência por parte de alguns colegas em acreditar que o projeto pode trazer mudanças positivas para as escolas.

Após esta breve análise dos dados recolhidos neste trabalho, considera-se que a avaliação formativa se torna uma realidade cada vez mais presente nas escolas e, mais propriamente, nas salas de aula. Há um caminho que está a ser percorrido no sentido de os professores adequarem práticas de avaliação formativa e acreditarem nas suas vantagens. O Decreto-lei 55/2018, de 6 de julho, veio dar um impulso para esta se torne uma realidade possível. Claro que, como afirmaram as professoras entrevistadas, ninguém muda por decreto. No entanto, as mudanças que se têm verificado nas escolas, incluindo uma maior abertura para o entendimento do que é a avaliação formativa e quais os seus propósitos, tem vindo a desencadear nos professores um esforço no sentido de ajustarem as suas práticas a esta modalidade de avaliação. Claro que com ritmos diferentes, uns mais rapidamente, aqueles que já se aproximavam destas práticas, e outros mais lentamente, aqueles que estão mais céticos, mas que vão caminhando, até porque a escola assim o pede.

A limitação deste estudo em termos de recolha de dados, por não ter sido possível recorrer à observação de aulas, não permitiu um exame detalhado e exaustivo das práticas de avaliação formativa em sala de aula. A caracterização dessas práticas apenas pôde ser feita, por isso, em traços largos, mesmo que a investigadora frequente (e/ou tenha frequentado) regularmente a

sala de aula das professoras participantes, pois as exigências da anamnese seriam desmesuradas face aos preceitos da investigação.

O conhecimento e caracterização aprofundados das práticas de avaliação em sala de aula (que como se viu, vão da análise dos erros ao feedback, passando pela autoavaliação, avaliação mútua e coavaliação, por exemplo), em relação com tarefas diversas e de complexidade variada, isto é, a apreensão da construção interativa das práticas em situação, dos seus constrangimentos, funcionamento, resultados e evolução ao longo do tempo, é que se afiguram como um horizonte ainda em aberto, não alcançado pelo esforço aqui relatado.

A própria percepção das professoras sobre as práticas também poderia ser mais explorada e aprofundada com base na discussão e reflexão em torno de casos concretos por elas diretamente experienciados na prática, que tivessem sido identificados pela investigadora com base na observação.

Em suma, apesar do que foi possível analisar com base nos dados recolhidos, fica a sensação de se terem encontrado respostas relativamente escassas para as questões formuladas, as quais, por sua vez, se afiguram agora ter um alcance que no início dificilmente se vislumbrava.

Referências bibliográficas

- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Araújo, F. (2015). *A Avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/8344>
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- Barreira, C., & Pinto, J. (2006). *A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005)*. <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/spce.pdf>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonesi, P., & Souza, N. (2006). Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. *Avaliação Educacional*, 17(34). <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1288/1288.pdf>
- Boyd, B. (2008). *The learning classroom. A teacher's guide from primary to secondary*. Paisley: Hodder Gibson.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular* (1ª ed). Lisboa: Raiz Editora.
- Costa, A. F. (1986). A pesquisa de terreno em sociologia. In. S. A. Silva & M. Pinto, *Metodologia das ciências sociais* (pp. 129-148). Porto: Afrontamento.
- Dias, P. (2013). *Práticas letivas promotoras da regulação da aprendizagem matemática pelos alunos* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/9627>
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda muitos desafios*. Lisboa: Texto Editora. <http://hdl.handle.net/10451/5509>
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>
- Fernandes, D. (2007). Avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. *Educação & Pesquisa*, 33(3), 581-600. <http://hdl.handle.net/10451/5543>

- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(41), 347-372. <http://dx.doi.org/10.18222/dae194120082065>
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 87-100. <http://hdl.handle.net/10451/5540>
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspetivas e da construção teórica e avaliação educacional. In M. T. Esteban & A. J. Afonso (Orgs), *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 15-44). São Paulo: Cortez. <http://hdl.handle.net/10451/5788>
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(78), 11-34. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362013005000004>
- Fernandes, D. (2014). Avaliações externas e melhoria das aprendizagens: questões críticas de uma relação (im)possível. In CNE, *Avaliação externa e qualidade das aprendizagens* (pp. 21-49). Lisboa: CNE. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/Avaliac%C3%A3o_externa_e_qualidade_das_aprendizagens_vf.pdf
- Fernandes, D. (2019). *Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica. Linhas Críticas*, 25, 644-660. Doi: <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.24579>
- Fernandes, D., & Gaspar, A. (2014). *Avaliação das aprendizagens: uma síntese de teses de doutoramento realizadas em Portugal (2001-2010)*. *Revista Meta Avaliação*, 6(17), 199-222. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/15975>
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2000). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. In D. Stufflebeam, G. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd. Ed., pp.362-382). Dordrecht: Kluwer.
- Leal, M. L. A. D. S. C. (1992). *Avaliação da aprendizagem num contexto de inovação curricular* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/41429>
- Lessard-Herbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lobo, A. (2014). Vestir a camisola do exame e da prática letiva. In CNE, *Avaliação externa e qualidade das aprendizagens* (pp. 78-89). Lisboa: CNE. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/Avaliac%C3%A3o_externa_e_qualidade_das_aprendizagens_vf.pdf
- Luckesi, C. (2011). *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo. Cortez.
- Menino, H. (2004). *O relatório escrito, o teste em duas fases, o portefólio como instrumento de avaliação das aprendizagens em matemática – Um estudo no 2º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Lisboa: APM.
- Nelson, H. (2013). *Testing more, teaching less: what America's obsession with student testing costs in money and lost instructional time*. Washington: American Federation of Teachers. <https://www.aft.org/sites/default/files/news/testingmore2013.pdf>
- Neves, A. C., & Ferreira, A. L. (2015). *Avaliar, é Preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Pinto, J. (1994). A avaliação como estratégia de formação. In R. d'Espiney & R. Canário (Orgs.), *Uma escola em mudança com a comunidade – Projeto ECO, 1986-1992: experiências e reflexões* (pp. 87-103). Lisboa: I.I.E.
- Pinto, J. (2016). *Avaliação para as Aprendizagens: uma estratégia para a diferenciação pedagógica?* PROFFORMA. Revista online de Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano. 19. http://cefopna.edu.pt/revista/revista_19/es_06_19.htm
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy, R., & Campenhoudt, Luc Van (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Santos, L. (2002). Autoavaliação regulada: porquê, o quê e o como. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.) *Avaliação das aprendizagens – das conceções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes, L. Santos, H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em matemática: problemas e desafios* (pp. 11-35). Viseu: SEM-SPCE. <http://hdl.handle.net/10400.19/1152>
- Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, 24(92), 637-669. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300006>

- Santos, L. (Org.), Pinto, J., Rio, F., Pinto, F. L., Varandas, J. M., Moreirinha, O., Dias, P., Dias, S., & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L., & Pinto, J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: a avaliação como fator estruturante. In F. Veiga (Coord.), *O Ensino como fator de envolvimento numa escola para todos* (pp. 503-539). Lisboa: Climepsi Editores.
- Sadler, P., Sonnert, G., Coyle, H., Cook-Smith, N., & Miller, J. (2013). The influence of teachers' knowledge on student learning in middle school physical science classrooms. *American Educational Research Journal*, 50, 1020-1049. <https://doi.org/10.3102/0002831213477680>
- Stake, R., (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X029007004>
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tovani, C. (2011). *So what do they really know? Assessment that informs teaching and learning*. New York: Stenhouse Publishers.
- Ventura, G. (2014). Participação no painel 'Avaliação externa e práticas docentes'. In CNE, *Avaliação externa e qualidade das aprendizagens* (pp. 90-95). Lisboa: CNE. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/Avaliac%C3%A3o_externa_e_qualidade_das_aprendizagens_vf.pdf
- Vieira, I., (2019). *Avaliar para aprender nas disciplinas de inglês e matemática no ensino secundário* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/37477>
- Wiliam, D. (2016). *Leadership for teacher learning: creating a culture where all teachers improve so that all students succeed*. Palm Springs: Learning Sciences International.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Referências legislativas

- Decreto-Lei n.º 139/2012 (2012). Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. *Diário da República, Série I*, 129 (2012-07-05), 3476-3491. ELI: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/139/2012/07/05/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei nº 17/2016 (2016). Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. *Diário da República, Série I*, 65 (2016-04-04), 1123-1127. ELI: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/17/2016/04/04/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei nº 55/2018 (2018). Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. de 6 de julho. *Diário da República, Série I*, 129 (2018-07-06), 2928-2943. ELI: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Despacho Normativo n.º 98-A/92 (1992). Aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico. *Diário da República, I Série B*, 140 (1º Suplemento, 1992-06-20), 2908-(2) a 2908-(5). ELI: <https://data.dre.pt/eli/despnorm/98-a/1992/06/20/p/dre/pt/html>
- Despacho Normativo n.º 30/2001 (2001). Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens no ensino básico, *Diário da República, Série I-B*, 166 (2001-07-19), 4438-4441. ELI: <https://data.dre.pt/eli/despnorm/30/2001/07/19/p/dre/pt/html>
- Despacho n.º 5908/2017 (2017). Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. *Diário da República, Série II*, 128 (2017-07-05), 13881-13890. <https://dre.pt/home/-/dre/107636120/details/maximized>

ANEXOS

Índice de Anexos

Anexo I

Guião de entrevista realizada às professoras	106
--	-----

Anexo II

Transcrição da entrevista à professora A	110
Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora A	133

Anexo III

Transcrição da entrevista à professora B	145
Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora B	161

Anexo IV

Transcrição da entrevista à professora C	169
Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora C	194

Anexo V

Transcrição da entrevista à professora D	204
Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora D	228

Anexo VI

Carta de autorização aos diretores das escolas envolvidas no estudo	238
---	-----

Anexo VII

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar – autorização	239
---	-----

Guião da entrevista com os professores

Tema:

Avaliação Formativa em sala de aula: práticas e percepções.

1 – Objetivos Gerais da entrevista aos Professores

a) Recolher dados de opinião dos Professores acerca das práticas de avaliação (incluindo as de avaliação formativa) que desenvolvem em sala de aula.

b) Recolher dados de opinião sobre as percepções que os professores têm acerca das práticas de avaliação que desenvolvem em sala de aula.

Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões	Tópicos a explorar
A – Legitimação da entrevista e motivação dos protagonistas do estudo	1) Legitimar a entrevista e encorajar os entrevistados	1) informar os entrevistados da finalidade da investigação em curso; 2) solicitar a sua colaboração, salientando a imprescindibilidade desta para a investigação; 3) requerer autorização para a gravação áudio da entrevista; 4) assegurar o carácter confidencial das declarações prestadas.	
B – Identificar a/o Entrevistada/o	2) Recolher informações que permitam caracterizar profissionalmente a/o entrevistada/o.	5) Qual é a tua formação académica? 6) Quantos anos de serviço tens? 7) Que níveis tens lecionado? 8) Como é que tem sido a tua formação contínua? 9) Ao nível de tarefas não letivas, que cargos tens desempenhado?	

C - Estratégias Avaliativas	3) Conhecer a perceção dos entrevistados acerca do recurso a diferentes instrumentos/tarefas de avaliação.	<p>10) Que instrumentos de avaliação utilizas e para que os utilizas (com que finalidade)? Diz-me quais as vantagens e inconvenientes encontras na sua utilização?</p> <p>11) Como foram explorados os instrumentos/tarefas, práticas avaliativas em sala de aula? Quando? Porquê? Com que resultados/efeitos?</p>	<p>Perceber se os professores utilizam diversos instrumentos de avaliação. E, de que forma os consideram promotores de avaliação formativa?</p> <p>Foi possível recolher que evidências de aprendizagem através desses instrumentos?</p>
	4) Obter informação sobre a perspetiva dos entrevistados face às práticas avaliativas que desenvolvem em sala de aula.	<p>12) Como avalias as intervenções dos alunos na sala de aula?</p> <p>13)Quais as práticas avaliativas que implementas/utilizas em sala de aula?</p> <p>14) as práticas avaliativas que implementas com os alunos, têm sido constantes ao longo do tempo? Ou tem vindo a ser modificadas/alteradas? Porquê?</p>	<p>(Perceber se é privilegiada uma avaliação mais formal/informal).</p> <p>(Perceber como é valorizada pelo professor a relação entre ensino e as tarefas de aprendizagem)</p> <p>Perceber o que é que os professores avaliam, como avaliam o porquê e para quê.</p> <p>(se não forem falados pelos professores, explorar se tiveram contributo):</p> <ul style="list-style-type: none"> - na formação inicial? - na experiência profissional? - no trabalho colaborativo desenvolvido na escola? <p>Com quem?</p> <ul style="list-style-type: none"> - na formação continua? <p>(perspetivas pedagógicas)</p> <p>As práticas têm vindo a ser alteradas ao longo do tempo? Como avalia as alterações?</p> <p>Perceber se é apontada pelos entrevistados uma relação entre a planificação e a gestão do currículo.</p>

D – Estruturação das aulas	5) Perceber qual é a relação existente entre a avaliação e a planificação das aulas.	15) Como planificas as aulas ou uma sequência de aulas? Que recursos utilizas?	Perceber se são considerados os fatores/elementos que influenciam a planificação: plano do departamento, manual, necessidades dos alunos.
		16) Quando preparas as aulas, pensas na avaliação? De que forma?	Que estratégias foram usadas pelos professores para “conhecer” os seus alunos (quais os seus pontos fortes, quais as suas dificuldades; como podem evidenciar as aprendizagens construídas)
	6) Obter informação sobre a relação entre a estruturação e a concretização das aulas. 7) Compreender como é realizado o envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.	17) Consideras importantes e úteis os critérios de avaliação em vigor na escola, para a tua prática avaliativa? Se não porquê?	Perceber se os alunos conheciam e/ou aplicaram os critérios de avaliação ao longo do ano? Qual a perspetiva do entrevistado acerca das suas práticas de avaliação.
		18) Tens alunos que participam mais e/ou menos nas tarefas? Como têm evoluído? Como é que se consegue envolver e levar a participar os que têm tendência para participar menos? 19) Em relação à autoavaliação e a heteroavaliação, são um recurso nas tuas aulas? Como funcionam e como é que os alunos se envolvem nelas? 20) Que dificuldades é que os alunos apresentam? Que erros dão e como vão ultrapassando as dificuldades e corrigindo os erros? Como é que os consegues ajudar? 21) Como é comunicada a avaliação aos alunos?	As tarefas avaliativas implementadas foram facilitadoras do envolvimento do aluno? O aluno é incentivado pelos professores a ser autónomo na condução da sua aprendizagem? Que feedback é que o professor dá e como os alunos o recebem/acolhem e utilizam? Como é que os alunos são informados, orientados e acompanhados na realização das tarefas (de aprendizagem/avaliação) Encontram-se dificuldades em fornecer feedback, aos alunos? Em que aspetos?

E- Implementação do decreto-Lei 55/2018 nas escolas	8) Obter a opinião dos entrevistados acerca da relação entre o PAFC e as práticas de avaliação em uso.	<p>22) Que mudanças se observam na escola na sequência do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), ao nível da avaliação?</p> <p>23) Consideras que a implementação do (PAFC), veio promover mais práticas de avaliação formativa em sala de aula? Que práticas?</p> <p>24) E contigo concretamente. Consideras que a publicação do referido decreto influenciou a tua prática avaliativa?</p> <p>25) Quais as vantagens/desvantagens que consideras existir na sua implementação que interferem com o desenvolvimento da avaliação formativa em sala de aula?</p>	<p>Como é que a avaliação é referida no PAFC? Que práticas de avaliação o PAFC preconiza?</p> <p>Como é que o PAFC surge no discurso pedagógico dos professores para legitimar e fundamentar práticas de avaliação.</p> <p>A implementação do PAFC, impulsionou ou não:</p> <p>A mudança na cultura de escola?</p> <p>O trabalho colaborativo entre professores?</p> <p>O recurso a diferentes instrumentos de avaliação?</p> <p>Se sim, quais?</p> <p>Uma maior e melhor prática avaliativa formativa em sala de aula? Como?</p>
F – Sugestões de melhoria	9) Recolher dados de opinião sobre sugestões de melhoria para o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa em sala de aula.	26) Que medidas entendes serem necessárias para promover a melhoria de práticas de avaliação formativa em sala de aula?	
G - Agradecimentos	<p>Não temos mais nada a questionar. Agradecemos, mais uma vez, o tempo disponibilizado e as informações prestadas porque foram extremamente úteis para o trabalho de investigação. Mas se houver algo que não tenha perguntado, e se acharem que deva acrescentar, estão à vontade para o fazer.</p>		

Entrevista à professora A

Que instrumentos de avaliação utilizas e para que os utilizas (com que finalidade)?

Diz-me quais as vantagens e inconvenientes encontras na sua utilização?

Eu tento sempre usar múltiplos instrumentos de avaliação no sentido de obter um conjunto diversificado de evidências que me permitam definir o perfil do aluno. Mas o perfil do aluno em termos, sobretudo as suas incapacidades, dificuldades, fragilidades. Para isso tenho de recorrer a tudo, tenho de usar os testes sim senhor, mas tenho que usar mais testes rápidos de autocorreção, tenho que utilizar relatos, notícias, fichas de leitura, guiões, pesquisas históricas, mapas, frisos, caderno de atividades, o próprio caderno, a oralidade, a participação em sala de aula, o desempenho até, no cargo, o caderno diário, ou seja, tudo aquilo que me permita perceber aquilo que ele está a aprender, ou não, a forma como ele investe, ou não. De que forma é que eu consigo dar-lhe a volta e fazer com que ele entenda que é preciso trabalhar mais. Para eu encontrar outra estratégia, para chegar até ele.

Uma das vantagens é o facto de ter muitas informações, no fundo tenho muitas entradas nas tabelas, a informação entra por todo o lado.

Essa informação é útil não por ser em quantidade, mas sim em qualidade. Permite-me perceber onde é que o aluno brilha, qual é o assunto.

Outra vantagem é o facto de me permitir aprender/refletir sobre o meu trabalho. Por exemplo, aquele teste sobre aquela matéria, mais aquela ficha dá sempre mau resultado, porque eu recolho dali informações, terei então oportunidade de reformular e pensar em outra estratégia a fim de obter melhores resultados.

Um dos problemas com que me deparo, atualmente, é que tenho muita informação, mas devido ao ensino à distância (E@D), não há muito tempo para a trabalhar, para pensar, para refletir é isso que eu gosto de fazer de olhar para as coisas e pensar “Porque é que aquilo está ali”.

Como inconvenientes aponto o excesso de trabalho, para mim e para os miúdos. Existe muita informação e às vezes é difícil trabalhá-la. Eu vou conseguindo com uns serões.

Consideras os instrumentos que referiste, promotores de uma avaliação formativa?

Sim, são de avaliação formativa, mas repara eles no final do período vão ser transformados em avaliação sumativa. Porque eu tenho de dar um resultado, uma nota.

Mas para mim é formativa porque não é só uma colheita feita com múltiplos instrumentos, com múltiplas bases, mas é formativa porque é dinâmica, uma vez que permite com isto alterar a forma como estou a ensinar, como os alunos estão a aprender, como estamos todos a avaliar. Portanto, permite a reformulação, a consolidação, o reforço, a mudança e a melhoria, não é estanque, é dinâmica. Assim, para mim, a avaliação formativa tem de ser sempre dinâmica. E isto permite este dinamismo.

**Como é que foram explorados os instrumentos/práticas avaliativas em sala de aula?
Quando? Porquê? Com que resultados/efeitos?**

Vou adaptando os instrumentos de avaliação conforme os alunos, conforme as turmas e os problemas que vou detetando.

As coisas nunca foram definidas à partida e mantidas como estanques, como uma coisa que se vai perpetuar no tempo, elas são dinâmicas.

Tento também que haja um feedback que seja imediato. Em sala de aula o feedback é imediato. Eles vão percebendo se fizeram bem, se fizeram mal, o que é que eu achei. Quando o feedback não é direto é indeferido, eu trago para casa e analiso, tento reduzir ao máximo o tempo de espera para que ele seja regulador, porque se não é regulador. Porque, por exemplo, quando um miúdo faz um teste, uma prova, um trabalho, se demorar muito tempo a dar uma resposta, o que acontece é que já não surge efeito. Tento sempre dar uma resposta àquilo que ele fez, fazer um comentário, valorizar o seu trabalho, referir as suas falhas, mas dando sempre a hipótese de ele remediar é sempre uma avaliação que não é fechada, é sempre dinâmica. Ou seja, o garoto faz o trabalho, teve uma determinada avaliação com comentário, é sempre aberta a porta, a hipótese de ele reformular de fazer outra vez, de ir à procura da forma de colmatar os seus erros duas ou três vezes, é o que acontece por exemplo com as composições ou qualquer texto escrito a sua correção é feita através de um código de correção que foi combinado (acordado), entre mim e os garotos. Eles sabem que determinado símbolo representa um determinado tipo de erro, ou é um erro ortográfico ou de pontuação acentuada, etc.

O que eles fazem depois de eu assinalar é procurar por si próprios de uma forma autónoma, a sua correção e apresentar o novo texto já corrigido. Portanto é um estímulo à autonomia, um estímulo ao empenho deles e também à sua vontade de melhorar.

Os trabalhos podem ser feitos várias vezes. Eu faço isto em ambas as disciplinas que leciono. E não é só produção escrita.

Posso dizer, com satisfação, que normalmente a taxa de sucesso nesta recuperação ronda os 70%. Há sempre aqueles alunos que não fazem porque não querem fazer, mas os outros chegam a fazer 2/3 vezes o que é muito bom.

Estas situações acontecem num teste tradicional. O aluno faz a composição, depois eu corrijo de acordo com o código (pré-definido com os alunos), assinalo o erro (que pode ser de escrita ou histórico (se for em HGP)). Vai lá sempre a informação que eles podem corrigir. Habitualmente fazem a correção em aula, tipo oficina em que eles vão reparar o seu trabalho. Se for em Português, permite o acesso ao dicionário podem consultar o que entenderem melhorar. Considero que esta é uma estratégia para que eu perceba o que eles aprendem e como aprendem.

Quanto aos códigos de correção, não são todos iguais em todas as turmas (eu neste momento tenho duas turmas onde leciono Português e HGP). Foi uma brincadeira que fizemos logo nas primeiras aulas, no 5º ano onde definimos os símbolos. Eles têm o código definido numa tajezinho colada no caderno, que podem sempre consultar. Quando corrijo uso esse código. Dá-me muito trabalho ver os códigos diferentes das turmas, estar a olhar para o caderno e lembrar-me com esta turma é assim com aquela turma é daquela maneira. Considero que estes códigos obedecem a um critério de avaliação que acordámos no início do ano.

Isto acontece o mais frequente possível, a maioria das vezes em sala de aula.

Porquê?

Porque utilizo principalmente a coavaliação entre pares.

Utilizo esta estratégia porque considero que me permite uma recolha múltipla de evidências. E, os resultados são normalmente bons. São bons em termo do processo, eu não estou a dizer que eles têm tudo positivo, não. São bons porque são eficazes, ou seja, permitem recolher as informações que eu pretendo para definir o perfil daquele menino. E para eu conseguir perceber os pontos fortes, os pontos fracos, onde é que eu tenho que investir mais os menos. É claro que não consigo fazer o trabalho completamente personalizado, mas consigo ter grupos em que entendo com estes tenho de trabalhar esta área, com aqueles aquela, etc. Considero que assim consigo fazer um diagnóstico mais preciso.

Como avalias as intervenções dos alunos na sala de aula?

Eu tenho um conjunto de grelhas de registo. Onde normalmente vou registando aquilo que consigo recolher da observação que faço da sala de aula. Depois como as coisas estão

mais ou menos estruturadas não é tão complicado registrar. Por exemplo a leitura oral, temos uma determinada ordem e vou chamando eles, vão lendo, também foi definido no início do ano quais eram os critérios da leitura, o ritmo, a velocidade da leitura, o tom. Eles sabem o que é que eu estou a avaliar, quando eles leem. Tenho muitas vezes, nem sempre consigo, mas tenho um aluno corretor, que é o aluno que vai acompanhando e vai corrigindo a leitura dos colegas enquanto eu estou a tomar nota.

Muitas vezes também faço, mais nos 5º anos que no 6º, que é a heteroavaliação da leitura. Em que o aluno fica a avaliar a leitura do colega (tem umas grelhas iguais à minha), o que é muito engraçado porque quando pergunto então quantos pontos irias atribuir à leitura do “Manuel”, a nota dele é sempre ligeiramente mais baixa que a minha. Eles penalizam sempre mais.

Também costuma fazer, ao aluno que teve uma avaliação negativa, assinalar com ele as linhas/palavras que teve dificuldade em pronunciar/ler, mandar para casa, para que ele possa treinar e melhorar. Depois incentivo-o a que na próxima aula, seja ele a solicitar a repetição da leitura. Muitas vezes peço ao colega que está ao lado para que avalie a leitura. É engraçado que eles, comentam “Eia Stora, nem parece o mesmo”! Aproveito para referir para a turma “melhorou porque o vosso colega treinou a leitura”! Geralmente corre muito bem.

Para mim estas estratégias são muito importantes porque me dão um feedback daquilo que estou a ensinar.

Ou seja, na aula considero que assim adequo o ensino à aprendizagem, vou adaptando aquilo que estou a fazer/ensinar, áquilo que eles estão a aprender. É nesta dinâmica que a aula acaba por ter sucesso.

Quais as práticas avaliativas que implementas/utilizas em sala de aula?

Eu tento avaliar tudo o que posso. Por exemplo, começando pelo Português, eu tento avaliar as competências todas, nem sempre consigo fazê-las ao longo da semana. Mas a ideia é que por semana consiga avaliar todas as competências, posso é não conseguir avaliar ao longo da semana e em todos os alunos. Ou seja, eu tento avaliar a oralidade, a escrita, a forma como eles organizam o seu trabalho. Mas, no fundo eu tento que haja uma autoavaliação com autocorreção. Eles muitas vezes fazem os trabalhos, corrigem de acordo com determinados critérios de classificação e são eles logo que dão a sua nota. Vêm me dizer professora eu tive satisfaz ou tive não satisfaz, aí temos um espaço aberto

para debate onde comentamos “Porque é que tiveste não satisfaz? O que aconteceu? Pensa lá não percebeste? Não leste?”

Isto é uma prática reguladora que funciona muito bem. Também uso muitas vezes a coavaliação – o colega do lado corrige. Então em composições funciona lindamente, porque o garoto diz ao outro, eu não percebo esta frase, eu não entendo esta ideia. Mas, esta atividade de escrita demora muito tempo, por isso não conseguimos fazer com a frequência que gostaríamos.

Recorro, sempre que posso, ao trabalho em grupo ou ao trabalho a pares. Considero que o trabalho a pares é mais fácil que o trabalho de grupo, sobretudo em turmas muito agitadas, como aquelas que a gente tem na escola. O trabalho a pares funciona quase como uma tutoria, há sempre um que ajuda o outro.

Privilegio estas práticas uma vez que me permitem recolher de uma forma mais diversificada e conseguir ter elementos para todos os domínios, para conseguir avaliar todas as competências. Porque repara se utilizar poucos instrumentos de avaliação eu estou a condicionar, estou a afunilar a forma de olhar e assim estou a obrigar os garotos a serem vistos apenas como eu quero e não da forma como eles se conseguem expressar. E para mim a avaliação é recolher elementos da forma como os alunos se expressam. E o expressar não é falar, não é escrever, é tudo. É a forma como se portam, é a forma como aderem ou não às atividades. a maneira que eles têm de aprender. Eu só consigo avaliar e é isso que eu pretendo, avaliar se eles aprenderam (só se aprende motivado), desta forma: com a participação deles, com o contributo deles, eles uns com os outros, eles comigo (a relação que estabelecem comigo).

Portanto eu acho que assim chego ao fim da semana. e tenho um conjunto muito grande de informações que se vão acumulando e definindo o tal perfil. Vou percebendo, por exemplo se este garoto sempre que eu faço um teste rápido de gramática, se for em sala de aula tem positiva, se eu pedir para ele fazer sozinho a nota sobe, ou não, e assim é mais fácil para mim perceber como posso conhecer melhor os miúdos e ajudá-los a aprender. Tal como agora neste processo do ensino à distância tem ensinado imenso em termos dos garotos, tem sido uma descoberta positiva para alguns, mas negativa para outros. Temos garotos mais “formais” que se sentem mais à vontade nos métodos mais tradicionais da caneta e do papel e que estão a reagir muito mal e temos aqueles garotos que são mais autónomos e que estão a desabrochar e que isto é uma potencialidade nova que nós não tínhamos explorado tanto como estamos a explorar agora.

Esta diversidade toda traz no fundo um contributo para que consiga, penso eu, avaliar melhor todos os alunos.

Esta minha prática teve influência ter recebido estagiárias, o próprio mestrado em si ajudou, mas considero que aquilo que ajudou, além da prática em sala de aula, foi a experiência que tive ao exercer alguns dos cargos, dos órgãos de gestão da escola, porque dá a visão do outro lado, dos pais, dos alunos, dos funcionários, das dinâmicas e das políticas da tutela, das linhas de orientação e vai permitir também uma atualização das nossas práticas.

As práticas avaliativas que implementas com os alunos, têm sido constantes ao longo do tempo? Ou tem vindo a ser modificadas/alteradas? Porquê?

Considero que as minhas práticas avaliativas têm vindo a ser alteradas ao longo do tempo, tornando-se mais ricas e diversificadas. Porque por um lado é a experiência, depois também é o contexto educativo, legislativo, toda esta nova prática de aprendizagem, ou seja, deixamos de ter um ensino muito centrado nisto e passámos para um ensino mais ligado à aprendizagem. O foco passou a ser o aluno e não o professor. Deixámos de ter essa massificação do ensino. E de facto este ensino mais personalizado, mais ligado aos miúdos exige necessariamente alteração nas práticas e nas práticas avaliativas. Por outro lado, todas estas teorias acabaram por nos influenciar. Mas também só é influenciado quem se deixa influenciar e eu nisto tento ser bastante permeável. Gosto de experimentar coisas novas e porque sinto que os garotos que eu tinha há 20/30 anos atrás, não são nada iguais a estes.

Não são os miúdos que estão sentados numa aula 50/90 minutos a ouvir o professor a debitar matéria, chegam ao fim, memorizam e “deitam” cá para fora igualzinho ao que o professor disse. Não, são garotos que exigem muito mais de nós, por isso também andarmos tão cansados, por outro lado são garotos que nos estimulam. Por isso, acho que as práticas avaliativas foram mudando, cada vez mais dinâmicas, uma avaliação mais dinâmica com uma perspetiva de maior autonomia por parte dos alunos e mais reguladora. Nós antes só sabíamos a nota no final do período e às vezes era para nós uma surpresa (quando eu era aluna há 40/50 anos atrás). Agora, não é assim, os miúdos vão acompanhando e percebendo as notas que vão tendo. Uma coisa que faço com eles, nas primeiras aulas do ano letivo, é que eles deixem a primeira folha do seu caderno para a autoavaliação, são eles e eu que definimos quais as rubricas, ex: testes, fichas, mapas, escrita e eles vão assinalando as notas que vão tendo. No final do período trabalhamos

para atribuir a nota, eles já têm uma ideia. Claro que depois também têm a sua vontade e às vezes acham que merecem 5, mas quando digo vão lá ver as notas que têm, eles aí têm os seus elementos de avaliação. Quando isto acontece costumo dizer-lhes “Então vocês têm de olhar para aquilo que têm, não para o objetivo, o objetivo é o 5, tudo bem, mas vamos ver o que temos na mão. Se da próxima vez te esforçares/trabalhares mais um pouco consegues chegar ao teu objetivo”. Eu acho que isto ajuda muito o aluno a perceber a nota que tem, o porquê, podendo até estimular para que melhore os seus resultados. O facto de termos o feedback que estes instrumentos nos dão, é bom para que eles percebam que estamos todos a trabalhar para o mesmo.

Como já disseste as tuas práticas avaliativas têm vindo a ser modificadas ao longo do tempo. E em relação à avaliação formativa de que forma a adequas às tuas práticas? E de que forma essa adequação tem vindo a ser alterada ou não, ao longo dos tempos.

Eu acho que a avaliação formativa se prende com a aprendizagem, portanto o foco de atenção é do outro lado, é nos miúdos e não em mim. Enquanto que a avaliação que eu fazia nos anos 80/90 era em mim, a maneira como eu ensinava era de igual modo para todos, uns apanhavam outros não. É como a chuva há quem apanhe na cabeça e há quem apanhe no chapéu de chuva. Agora não, o foco é posto no miúdo é na forma como ele consegue aprender, de que maneira é que ele aprende. Considero que conseguimos perceber melhor a forma como o aluno aprende e ajudá-lo na construção da sua aprendizagem, vemos as diferenças entre os alunos, porque não aprendem todos da mesma maneira e chegamos a essa diferenciação pedagógica, com o objetivo de os ajudarmos na construção da sua ação.

Existe uma relação entre a planificação e a gestão do currículo, nas práticas avaliativas que implementas?

Sim, claro. Porque quando planifico tenho em conta o conteúdo, mas tendo também em conta a avaliação. Ou seja, eu sempre que estou a planificar, estou a organizar as sequências, as tarefas, tenho as minhas aulas organizadas. Tenho de perceber de que é que eu vou recolher as evidências para aquilo que estou a tentar que eles aprendam. Se não era um processo um bocadinho esquizofrénico, eu concebo uma estrutura/uma aula e não percebo como vou recolher os dados sobre ela, então não fazia sentido. Eu tenho sempre registo de como é que vou avaliar isto? O quê? Quando?

No fundo é uma estratégia. Como é que eu vou chegar até eles e de que forma é que vou perceber se cheguei, que elemento é que vou usar para recolher essa avaliação. Considero que a avaliação e a planificação estão sempre enquadradas uma na outra.

Neste processo do ensino à distância, tive de fazer algumas alterações, vou precisar que o garoto faça, primeiro que consiga recolher a informação. Que ele recolha e que consiga transmitir essa informação. Que ele consiga perceber, depois que consiga aplicar, treinar e depois dar qualquer instrumento que ele possa ser testado (testar através desse instrumento), muitas vezes ele corrige e manda-me já as dúvidas.

Na vez de me preocupar se foi ele que fez ou aquela tarefa (de ir lá com ar inquisidor, mostra-me lá a ver se sabes), prefiro que ele faça, que verifique se conseguiu fazer e que me mostre que erros é que teve para depois poder superar.

Não consigo conceber uma planificação sem uma avaliação, era estéril.

Como planificas as aulas ou uma sequência de aulas? Que recursos utilizas?

Utilizo o manual, primeiro em reunião de grupo analisamos o programa, conjugando com o manual e vemos a melhor maneira de planificarmos as nossas aulas.

O manual é sempre muito importante para os alunos, mas também é importante para os pais. Porque (agora os manuais têm sido oferecidos, mas antigamente eram comprados), o pai considerava quase uma ofensa quando nós não utilizávamos de uma forma regular, mais ou menos frequente o manual. Achava que tinha comprado qualquer coisa que não era utilizado.

Atualmente os nossos manuais são um projeto pedagógico que está encadeado com um conjunto de instrumentos diversificados, que apelam à utilização. Nós temos manuais que por baixo têm editoras fortíssimas com suporte, têm aula digital, escola virtual, etc. que são um mundo de recursos. Eu tento explorar ao máximo, tento mostrar vídeos, filmes. De facto, eu considero que uma imagem vale mais que mil palavras. Quando passamos a informação/conteúdos aos miúdos, através destes meios, eles mais dificilmente a esquecem.

Mas, também gosto de utilizar aqueles recursos mais tradicionais como por exemplo uma canção. Estou a lembrar-me por exemplo em HGP, o “Grândola Vila Morena” para explicar o 25 de abril; ou a canção dos D’Avinci “Já fui ao Brasil”, para falar dos Descobrimentos. Geralmente projeto a letra, passo a áudio no computador, no fim quando acabamos a aula, estão todos a cantar e bem-dispostos. Considero que uma canção, um vídeo, um jogo os motiva, ou seja, vou ao encontro das necessidades dos alunos porque

conhecendo-os vou adequando estas estratégias para os motivar na aprendizagem. O manual funciona como um apoio para que eles não se percam. Tento assim chegar aos alunos, aos pais aos explicadores (muitos destes garotos frequentam ATL/Centros de estudos).

Assim, posso dizer que o manual é importante para o meu trabalho, mas por si só já não chega, precisamos de voar e o céu é o limite.

Quando preparas as aulas, pensas na avaliação? De que forma?

Ora bem, quando eu penso na avaliação penso como vou recolher informações acerca das aprendizagens feitas pelos alunos, surgem as questões: o quê?, Quando?, Como? e também tenho de ter em conta que nem sempre consigo para o mesmo conteúdo para aquela aula, não consigo fazer uma avaliação na totalidade (avaliar tudo de todos os alunos), às vezes até é aleatória, outras vezes é seletiva, outras vezes eu faço por amostragem, porque nem sempre consigo recolher elementos, como por exemplo, eu não consigo recolher a leitura de todos os alunos na mesma aula. O facto de ir registando em grelhas, dá-me muito jeito, porque tenho a informação de quem já fez aquela tarefa ou não, voltando ao caso da leitura, vejo *“Olha este aluno já não lê há um certo tempo, na próxima aula, vou-lhe pedir para ler”*.

Portanto uso várias formas, porque é impossível e inaceitável que se consiga avaliar tudo de todos em todas as aulas. De todas as formas tenho que ir fazendo opções daí que não há planificação que não tenha em conta a avaliação que eu vou fazer.

Se não fosse assim, estava a proceder contra o que estou a dizer e estava a centrar, outra vez, em mim, o ensino.

Acredito que da forma como estou a trabalhar, vou conseguindo encontrar estratégias para que consiga chegar aos alunos.

Para reformular, porque a gente faz um plano e nem sempre consegue aplicar. Esta reformulação permite que eu também me avalie a mim própria, levando-me a pensar para determinada situação. *Foste megalómana. Isto não dá, é demais para esta turma. Este conteúdo é demasiado resistente para ser dado assim. Vamos lá ver como posso dar a volta.* Porque se eu não tiver em conta esta avaliação eu não consigo depois reformular, reestruturar aquilo que estou a fazer, avaliar o meu trabalho e eu preciso disso. Eu assim, avalio o meu trabalho na forma como chego aos meus alunos e nas aprendizagens que eles me vão revelando, ou seja, o feedback que eles me dão.

Consideras importantes e úteis os critérios de avaliação em vigor na escola, para a tua prática avaliativa? Se não, porquê?

Os critérios de avaliação foram feitos a nível do departamento, mas foram feitos também através do grande impulso que foi dado pelo centro de Formação da área da nossa escola. Para mudarmos a forma como estávamos a avaliar (após a publicação do decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho). Deixar de lado aquela avaliação tradicional dividida em entre o sócio afetivo e o cognitivo em que a tónica era posta exatamente nos conhecimentos e não estava conforme esta nova filosofia de ação. Eu quis estar nesses grupos para que a nível dos departamentos se fizesse uma reflexão sobre esta avaliação. Uma avaliação criterial, baseada em critérios que tivessem em conta as aprendizagens, mas as aprendizagens por competências e por domínios, para que o professor pudesse atuar. Se eu recolher informações sobre determinadas competências, ou determinados domínios de aprendizagem, eu consigo mais facilmente atuar.

Portanto eu acho que esta avaliação tem por base critérios bem definidos pelos grupos e pelos departamentos, aprovados em conselho pedagógico, sendo do conhecimento de toda a comunidade educativa, tendo este contributo de todos só nos facilita a vida. Definimos as balizas, eu tenho os marcos bem definidos, eu assim sei o que hei-de recolher, o que hei-de avaliar e sei também que esta recolha é variável ao longo do ano em termos de peso. Aquilo que eu avalio no primeiro período, vai-se refletir no segundo e terceiro períodos. Porque a avaliação é no fundo um contínuo. Estamos assim, aqui, a falar na ótica da avaliação contínua, que tem de ser um contínuo, não pode ser aquele momento parado no tempo.

Estes critérios dão as bases, as balizas, os limites para a minha prática com os alunos.

Os critérios são apresentados aos alunos no início do ano, portanto eles sabem-no só que de facto uma coisa é o saber teórico, outra coisa é a aplicação prática. Se eu chegar ao pé deles no início do ano e disser, “*nós vamos avaliar isto, e isto e isto*”, eles ouvem, mas não faz muito efeito. O efeito é no dia-a-dia. No dia-a-dia é que eles vão percebendo que estamos no domínio A, ou que estamos no domínio B, que esta nota é sobre a aprendizagem que eles fazem ou o reconhecimento da aprendizagem que eles fazem num domínio é feita de múltiplas entradas. Portanto se eles não conseguiram ter sucesso com um determinado instrumento, mas conseguiram com outro a falha foi colmatada, se falharam neste, podem investir mais no outro e é esta dinâmica que os ajuda, a eles e a mim. Os critérios servem exatamente para isto, para balizar, para nos dar alguma segurança em termos de limites definidos.

Tens alunos que participam mais e/ou menos nas tarefas? Como têm evoluído? Como é que consegues envolver e levar a participar os que têm tendência para participar menos?

Estou a falar de alunos/turmas que já estão comigo há dois anos (5º e 6º anos). Noto que têm evoluído na forma como participam nas aulas. É evidente que é irreal achar que conseguimos envolver todos, há miúdos que não se consegue. Mas, os casos com quem não se consegue, felizmente são poucos e são casos extremos em que o garoto deixou de ir às aulas, que não vem e está em abandono, basicamente são esses casos extremos.

Com os outros como é que eu os consigo envolver e levá-los a participar nas aulas? Consigo envolve-los de duas formas: por um lado pela afetividade e pelo aspeto informal que eu tento garantir junto deles, que para além de ser a professora eu quero ser a amiga. O facto de eles perceberem que há sempre hipótese de falar comigo, em qualquer momento, em qualquer contexto. Normalmente até ligando, eles sabem, eles têm o meu número, eles têm o meu número desde o início do ano. E ligam quando têm dificuldade. Penso que a afetividade, o facto de eles entenderem que eu estou do lado deles, quando digo que não há aquele distanciamento entre professor aluno e não me importo nada quando eles me tratam por tu, por exemplo.

É uma coisa que que muitas vezes choca alguns colegas, desde que o façam pelo respeito. Por exemplo acontece muitas vezes eles usarem o tu para fazerem uma aproximação que pode ser até em termos disciplinares, não há esse problema. Mas por outro lado, eu acho que os consigo envolver porque eles percebem que eu estou do lado deles para encontrar um meio para que eles tenham sucesso. Independentemente de dar erros, independentemente de não perceber alguma coisa, eu vou encontrar sempre uma maneira de chegar lá, fazendo uma recuperação, fazendo outra ficha, pedindo para eles fazerem uma leitura e apresentarem o resumo, procurando uma informação em outro lado, fazendo uma DAC, eu vou sempre tentar encontrar sempre um meio de obter uma informação positiva e isso dá-lhes alguma segurança e eles empenham-se.

O maior problema que enfrentamos muitas vezes, é o aluno que entende que isto é para facilitar tanto a vida que ele pode não fazer nada. Esse é o maior problema, mas normalmente para esse menino nós fazemos, então, uma aproximação mais formal. E ele percebe, porque tem os dados da sua autoavaliação, vai olhar para lá e vai fazer um pequeno texto em que vai justificar porque é que a curva está a descer, porque é que ele

está naquele estado. Porque é que ele não quer trabalhar. E, pronto, normalmente não temos assim grandes problemas.

Por tudo isto considero que as tarefas avaliativas são facilitadoras e promotoras de um maior envolvimento dos alunos, até porque se eles se envolverem, eles querem aprender e se eles quiserem se envolver e aprender eles querem ter sucesso. Portanto esforçam-se e perguntam como.

Em relação à autoavaliação e à heteroavaliação, são um recurso nas tuas aulas? Como funcionam e como é que os alunos se envolvem nelas?

Recorro com alguma frequência á autoavaliação e à heteroavaliação.

Em relação à autoavaliação há momentos em que a fazemos no final do ano e também através das tais recolhas e registos, sempre que é entregue qualquer coisa, sempre que é avaliada qualquer coisa eles registam, mas muito também através da prática diária, em que após uma atividade em que ele leu, falando da leitura, eu faço o meu comentário e ele próprio (às vezes faço o comentário antes, outras vezes faço-o depois do dele: “como foi hoje a tua leitura?” “O que achas do ritmo, do tom?” Os teus colegas queixaram-se que não ouviram, “Será que o teu tom de voz estava adequado?” “A velocidade de leitura, será que foi perceptível?” “Eles entenderam?”

A questão das fichas/testes/mapas, fazem-se a seguir se eu projetar o mapa como deveria ter sido feito, posso perguntar ao garoto “Quantos erros achas que destes?”, “Então que nota é que achas que mereces?” considero que estas estratégias estimulam/promovem a aprendizagem.

Em relação à heteroavaliação, uma prática que faço com frequência é a questão da escrita dos sumários. Um aluno é chamado por um colega, que tem o cargo de “sumarista” (estes cargos são mensais e foram instituídos no início do ano por mim e pelos alunos), para ir escrever o sumário dessa aula. O aluno (“sumarista”), segue uma lista estabelecendo a ordem pela qual chama os colegas. Este é um momento de avaliação porque enquanto o aluno está a escrever o sumário, corrijo eu e corrigem os colegas. Há assim, uma hétero correção que ajuda, também, não só ao empenho de quem lá está e que não está apenas a ser avaliado por mim, mas também pelos outros. No fim de escrever o sumário, o aluno é então avaliado pelo “sumarista” e pelos outros colegas, que dão sempre uma nota. Importa referir que essa nota está de acordo com os critérios de avaliação que definimos (eu e os garotos), no início do ano letivo. Muitas vezes sou eu que subo a nota, porque eles são muito mauzinhos.

Existem também nas minhas aulas outros “cargos” distribuídos por diversos alunos: tenho cargo do “secretário”, que é quem por exemplo vai buscar giz (quando é necessário), quem recolhe os trabalhos que os colegas fizeram, os cadernos de atividades para eu levar para corrigir tarefas realizadas por eles.

Temos o informático que é quem fica no computador, quem vai projetando os materiais/páginas do manual que eu lhe vou pedindo, que vai abrindo um vídeo, alguma atividade da aula digital.

Isto é daquelas coisas que eles adoram e que os empenha, que os envolve, e eles estão sempre empenhados para assumirem estas funções.

No início do ano, pomos dentro de um saquinho os nomes deles em papelinhos. Depois, quem deixou de ter o cargo sorteia o próximo. Este cargo é mensal. Tenho o cuidado que rode por todos os alunos.

Considero que a autoavaliação e a heteroavaliação são práticas que ajudam os alunos a serem autónomos em sala de aula. Eles são responsáveis pela aprendizagem, pela avaliação que fazem e que os outros fazem deles.

Implica que eles tenham muito mais cuidado nas coisas que apresentam. Por exemplo, quando fazem um texto eu costumo dizer-lhes para se empenharem na sua execução e que depois vou escolher uns quantos (textos) para serem apresentados em aula. Às vezes pelas boas ou pelas más razões. Eles assim, têm muito mais cuidado quando realizam este trabalho, porque não querem que eu leia ou eles leiam um texto que depois os outros colegas possam criticar. Porque atendem muito mais às críticas que são feitas pelos colegas do que à minha.

Esta heteroavaliação funciona muito bem. Tal como a coavaliação, como eu referi há bocado, também funciona muito bem.

Se, explorando um pouco os meios tecnológicos, eu digitalizar o texto e o colocar numa folha em que na lateral tenha um espaço para os comentários do colega que vai avaliar, eles têm mais cuidado quando fazem o texto porque não querem que o colega marque erro quando não percebe o que está escrito, ou porque o colega pode fazer um comentário que nem sempre é agradável, como são os nossos.

Tal como por exemplo os ditados são outra prática que funciona muito bem, que foi sugerida por uma das autoras dos manuais. Eles levam o texto para casa que preparam não só fazendo cópias, lendo como entenderem, mas tem 3 ou 4 perguntas sobre questões ortográficas e depois eu faço o ditado na aula e é corrigido pelo colega e o miúdo que tem

aquela letra tipo hieróglifo, tem muito mais cuidado, porque já sabe que o colega vai marcar erro em tudo.

Temos também um código, não é um código é um critério de classificação que por exemplo quem dá de 0 a 1 erro, tem excelente, quem dá 2 a 3 tem satisfaz bastante e eles sabem. Têm muito medo de ter não satisfaz, não gostam, é uma vergonha por isso eles esforçam-se muito. Eu não faço ditados sem serem ditados preparados e já me aconteceu (mas foi para testar), chegar ao dia e dizer “Hoje não dá para fazer o ditado” e eles comecem a protestar “não, não Stora tem que fazer até porque eu já decorei isto. Eles estão a memorizar como se escrevem as palavras tendo um objetivo concreto.

Que dificuldades é que os alunos apresentam? Que erros dão e como vão ultrapassando as dificuldades e corrigindo os erros? Como é que os consegues ajudar?

Desta forma, vou assinalando, comentando o erro sem ser de uma forma punitiva. “*Eh, fizeste mal, está mal, não*” Nunca o processo termina na deteção do erro. É apenas o início quando eu deteto o erro, começo um processo. Agora é que vai começar o trabalho! Digo aos alunos: “*Vamos lá ver porque é que destes erros*”. “*Vamos lá ver como é que os consegues corrigir*”.

Aquilo que eu sempre achei, e continuo a achar que é retrogrado neste nosso atual processo de avaliação é a entrega e correção dos testes de avaliação. Acho que este sumário é completamente estéril e inútil, porque entregar um teste e eu apresentar uma correção escrita por mim no quadro em que o aluno está a passar, ou se projeta e ele copia, não serve de nada, ou uma composição que se entrega ao aluno e ele vê a nota atribuída e ele mete na mala e vai para casa, não adiantou absolutamente nada. Mas, adianta se lhe entregar o teste e a seguir fizer um trabalho com ele, em que o aluno corrija o teste, não é a questão de corrigir, é o aluno ir à procura das soluções para o erro que deu.

E pode ser feito de muitas maneiras, um dos recursos que utilizo nestas situações é o trabalho em grupo, em que coloco um teste “limpo” em cada grupo, no qual há um mentor e eles vão todos à procura da resposta de livro aberto e telemóvel a tentar descobrir a resposta que cada um errou, no fim cada aluno entrega uma folha com a resposta às perguntas que tinham errado inicialmente. Também, por vezes, dou aos alunos a hipótese de sozinhos, com o seu livro, com o telemóvel corrigirem as perguntas.

Em relação aos telemóveis, eu normalmente não exijo telemóveis desligados, só exijo que não tenham som, mandar mensagem não atender chamadas não. Mas, utilizar o telemóvel

para fazer as contas de quantas positivas teve o telemóvel para fazer pesquisa, sim. E, eles fazem isso com muita frequência. Portanto é engraçado que é raro o aluno que não me diz assim, *“Ih! Como é que eu errei esta, já percebi”*. Pronto já ganhei, como professora consegui. Basta o aluno ter percebido porque é que errou, já aprendeu e é isso que me interessa. É claro que depois esses elementos que o aluno acrescentou que ele mudou, eu vou contar e faço uma coluna à parte no meu Excel onde ponho também essa nota. Portanto um aluno que teve 30% e agora teve 80%, vai ter uma média das duas e se conseguir ainda fazer outro trabalho essa nota vai contar. Então eu não mexo na nota do teste que foi para casa, para que os alunos tenham consciência e que erraram naquele momento formal, ou naquela ficha que fizeram, mas, eu vou mudando as notas. Daí que muitas vezes quando eles são mais crescidinhos e mais conscientes da sua avaliação, a nota deles é mais baixa do que a minha. Porque os elementos de referência deles são não satisfaz numa ficha e o meu elemento de referência já é um satisfaz ou Satisfaz Bastante. Porque eles foram mudando, eles foram recuperando as notas.

Considero que a avaliação deve ser dinâmica. Sinto que agora o ensino à distância veio condicionar a avaliação. É mais difícil dar-lhes o feedback do trabalho que vão fazendo. Porque quando tínhamos aulas presenciais tentava logo dar-lhes feedback, a minha resposta tinha de ser rápida, custava-me alguns serões, porque assim não era eficaz. Porque os alunos têm de perceber rapidamente onde falharam e como podem melhorar, mas eu também tenho de perceber o que eles aprenderam, eu não posso avançar com outros conteúdos se aqueles não estão aprendidos.

Também eu não me baseio apenas num teste. Mas se eu tenho uma série de elementos de avaliação que ainda não avaliei, como é que eu posso continuar? Portanto eu tento ter ali logo elementos para que possa avançar.

Como é comunicada a avaliação aos alunos?

Comunico a avaliação aos alunos com algumas alterações. Não só quando vamos fazendo vamos comunicando, até porque é feito em aula e eles percebem. É feita por mim, por eles e pelos outros. Mas também porque quando há, eu tento avaliar tudo, eu levo os mapas todos para casa, os frisos todos, as fichas todas, o próprio caderno diário. No dia dos testes, eu avalio o caderno diário e faço normalmente comentáriozinhos. *“Está bom, mas cuidado”*, *“Olha este está incompleto”*, *“Cuidado! Isto mostra no fundo o teu cuidado com as coisas”*.

Mas para além de tudo isso, ter nos próprios testes, o teste leva uma avaliação qualitativa global, no fundo por uma imposição do Conselho Pedagógico e até dos próprios pais. O pai se não souber se o teste está satisfaz ou não satisfaz, vem-me perguntar que nota é que o filho teve. Mas, a avaliação que me interessa a mim e a eles é basicamente a avaliação por critérios ou por competências. Se eu lhes disser que ele teve um não satisfaz na escrita, mas teve um satisfaz bastante na gramática e teve um satisfaz na oralidade. Se isto for escrito no teste, o aluno faz, mas o pai consegue tirar uma informação mais útil (com esta avaliação), que aquela que era global. Porque ele (pai) fica a pensar, o meu filho já fez vários testes de gramática, várias composições e tem tido não satisfaz ou teve só satisfaz. Eu como professora, sei por competência, exatamente, quais são os resultados que os alunos estão a ter.

Se eu pegar, lá estamos nós a falar de critérios de avaliação, nessas competências e pensar por exemplo, na gramática que é assim mais taxativa, mais fácil de ver. Se eu pensar nos 24 testes de gramática (pequeninos), que já realizaram este ano letivo, incluindo os 4 que fizeram durante o período do E@D. Pensando igualmente nos testes (grandes), nos exercícios, eu tenho um conjunto imenso de evidências que me permite dizer assim “*Este garoto continua a ter dificuldades na gramática ou não, este já superou*”. Isto passa pela leitura, pela escrita, pela gramática, pela educação literária, ou seja, por tudo.

Com a disciplina de História é exatamente o mesmo, se estamos a falar de um determinado domínio que é o estado novo eu tenho o friso, o mapa, o caderno de atividades, tenho uma ficha de autoavaliação, tenho uma síntese que eles fizeram e tenho uma série de perguntas página a página que eles foram respondendo. Então é fácil para mim dizer “Olha este aluno não entenderam nada disto, então não posso avançar, ou A, B, C, não entenderam, o que posso fazer?”

Portanto a avaliação é comunicada desta forma, é diária, faz parte da nossa prática e quando tem um carácter um pouco mais formal é comunicada por competência, por área, por domínio, para que eles saibam exatamente, ali eu falhei e o que posso fazer para melhorar.

Isto é quanto a mim, a base de uma avaliação formativa, que é nós e os alunos identificarmos exatamente os pontos fracos e pensarmos o que é que podemos fazer para os reformular. Porque se um pai olhar para um teste e disser “*Olha o meu filho teve satisfaz*”, pronto ficamos por ali. Mas, se disser “*Ele teve satisfaz, mas é engraçado ele é muito bom na gramática, mas, na educação literária é fraco*”.

Esta leitura conduz-nos à pergunta o que é que eu (como professora), o pai e o aluno podemos fazer para que o aluno melhore e supere as suas dificuldades. Por exemplo, já tenho falado com pessoas ligadas ao centro de explicações e tenho dito sempre, “Olhem para aquela grelhinha, vocês têm lá o material para trabalhar. Este garoto é fraco na gramática, vocês têm pano para «mangas»”. Assim, pode-se trabalhar melhor as dificuldades dos alunos, porque temos uma informação específica e não global e genérica. No entanto, dar este feedback (intenso), tem as suas dificuldades pelo tempo que tenho de despende, porque se pensar nos 24 testes (pequeninos) de gramática, nos testes de avaliação (maiores), 4/5 composições por período, fora o caderno de atividades, os exercícios em HGP, já vamos com 12 mapas, com 12 fichas, com 8 frisos, com pesquisas, DAC e tudo..., é “puxadote”. Mas, no fundo justifica todo este trabalho quando tenho menos negativas para dar. E, é engraçado que o Português é muito mais fácil obter positivas que em história. Porquê? Porque o Português tem 2 coisas fundamentais; a oralidade, normalmente os garotos estão à vontade são bons na oralidade e vão muito buscar conhecimentos prévios, à vida real deles. Assim, eles refletem, porque eles dão opinião sobre os temas que eles vivem que eles conhecem. A história implica um conhecimento que nem sempre eles estão dispostos a fazer, por isso é um bocadinho mais difícil.

Que mudanças se observam na escola na sequência do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), ao nível da avaliação?

Considero que o PAFC veio trazer mudanças. Mexeu, fez mexer, “levantou poeira”, fez com que muita gente falasse sobre avaliação (o que para mim foi muito bom), mas que também falassem das suas práticas. Deu mais responsabilidade, responsabilizou os grupos, os departamentos, mas cada um por si. Responsabilizou pelo sucesso, mas sobretudo pelo insucesso dos garotos.

No fundo, uma escola que pode adotar todas as medidas que considera necessárias para resolver o problema, porque é que não o resolve?

Com o PAFC a escola passou a ser diferente, podemos dizer que antes a responsabilidade era posta sobre o garoto em que o discurso era, “*o aluno não aprende, não quer aprender, ele não faz*”. Agora o discurso passou a ser “O que é que o professor fez, o que é que a escola faz para mudar”.

Aumentou a responsabilidade, criou inquietude, as pessoas (professores) ficaram mais preocupados com, questionaram-se mais. Para mim tudo isto é muito bom, apesar de fazer comichão na barriga é muito bom.

Para mim o PAFC, veio reforçar a avaliação em sala de aula, a tónica está mesmo aí. Uma avaliação não tanto virada para os resultados em si, mas mais virada para a aprendizagem do aluno e para a forma como o professor avalia. No fundo, como é que se ensina, como é que se aprende e como se avalia.

A avaliação é tudo isto, logo a flexibilidade e este plano de autonomia, vêm implicar isso, é sempre o mesmo é como na nossa vida, se tu és autónoma és responsável.

A partir do momento que tu ganhas autonomia, ganhas responsabilidade. Neste momento, a bola está no campo dos professores. É o professor que tem que jogar com a sua bola, é autónomo, joga como entende. Só que é responsável, depois pelos golos que marca ou não, é responsável pelos falhanços.

Isto veio mexer com tudo, veio mexer com as práticas, veio mexer com muitos saberes instituídos, veio alterar rotinas, veio criar o tal desassossego, mas se eu estiver desassossegada e inquieta eu vou à procura de soluções e foi isso que se pretendeu. Acho que se conseguiu e eu lembro-me quando fizemos formação sobre o PAFC, no Centro de formação, eu fiz parte do grupo que preparou a implementação do PAFC, na escola; ouvi muitos colegas questionarem-se acerca desta mudança. “Para quê?” “Porquê?” “Porque é que eu tenho de fazer isto?” “Eu já estou no 10º escalão”. Que é outra das questões que temos de pensar é que o corpo docente está a ficar velho e quanto mais velho mais resistente à mudança e a mudança dói. Mas efetivamente notei mudanças, o levantar da poeira de muitos anos de práticas já obsoletas, que já não faziam sentido.

Recentralizou a avaliação. A avaliação passou a ser o centro, aquilo que interessa mais. A avaliação era mais paralela ao trabalho docente e agora, passou a ser o centro, aquilo que interessa mais. Isto a par das estatísticas que temos de registar e provar, isto é outra questão em que a aprendizagem está muito para lá destes dados quantitativos.

Mas, trouxe a avaliação para o tema do dia, tornando-se mais importante com este projeto. Também depende muito da escola onde nós estamos e nesta escola a fatia de autonomia que a escola assumiu, também, foi mais significativa, tem vindo a ser cada vez mais significativa porque há diferentes graus de responsabilidade e a escola adquiriu mais responsabilidade.

E este processo de ensino à distância está a aumentar este papel interventivo da escola.

Trouxe a avaliação à tona, mudou, e fez mudar. Esta avaliação criterial que nós temos agora não tem nada a ver com a avaliação que tínhamos, eu penso que se reflete no sucesso dos garotos.

Consideras que a implementação do (PAFC), veio promover mais práticas de avaliação formativa em sala de aula? Que práticas?

Considero que o PAFC veio contribuir para uma melhor implementação da avaliação formativa em sala de aula. Mas, foi complicado levar as pessoas a perceber que não tinham de marcar teste só naquele dia e depois que não deveriam fazer outro teste logo no mês a seguir. Foi muito difícil as pessoas entenderem que há outros instrumentos, há outros meios, que não é só através do teste que se consegue ali naquela hora obter informações. Foi muito difícil instituir apenas um teste por período, porque o objetivo é daqui a uns tempos não haver testes, por período, vamos retirar isso, mas tem sido passo a passo. É engraçado ver que uma das maiores resistências que nós temos, foram os pais. Ouvimos muitas vezes “O meu filho só vai fazer um teste por período? A professora não quer fazer mais nada?” É engraçado que tivemos de trabalhar os pais também. E isto é um dos aspetos da avaliação formativa. É que a avaliação formativa não é só professor-aluno, é um triângulo professor/aluno/pais e os três têm que comunicar e os três têm que estar em sintonia, porque assim é que funciona e esta avaliação formativa veio implicar mais os pais. O pai entra como um parceiro mais ativo. Ou seja, passaram a existir novas práticas de avaliação formativa não só em sala de aula, mas também a nível de escola.

Então consideras que o PAFC veio impulsionar a mudança a nível de escola?

Sim, sem dúvida, há muito que se falava que só se conseguia mudar a escola se se mudasse a relação que se mantinha com a tutela, porque de facto é uma relação demasiado formal, demasiado reguladora em termos de decreto.

Assim que as políticas educativas foram no sentido de uma mudança em contexto, de uma mudança com autonomia e flexibilidade, as próprias escolas começaram a brilhar. E isto vê-se por exemplo nas notícias, escolas mais recatadas no interior que fazem projetos maravilhosos e nós pensamos assim, há isto não é uma escola de lisboa, nem do Porto, nem de Coimbra e ficamos agradavelmente surpreendidos, porque é exatamente isso. A mudança destas políticas educativas, esta linha tendencial de ação veio fazer toda a diferença e isto aqui na nossa escola sentiu-se bastante.

Consideras que passou a haver maior trabalho colaborativo nos professores?

Sim. Os professores sentem-se menos isolados, trabalham mais em grupo, pedem ajuda. Porque houve inquietude, alteração de rotinas. Os professores puseram em causa saberes antigos “instituídos” que tinham. Começaram a perguntar, “Será que estou a fazer bem?”. Deixa lá ver como é que ela faz, mas para isso eu tenho de colaborar com ela. Portanto intensificou, criou grupos, partilhas. Senti que houve uma maior dinâmica na escola de partilha entre os professores.

A sala de aula deixou de ser uma “ilha”, e a nossa escola tem essa particularidade, em que as salas de aula não funcionam com a porta fechada, por termos garotos com necessidades específicas e com muita frequência temos professores a acompanhar esses garotos em sala.

No fundo, deixámos de ter ilhas, passámos a ter arquipélagos e esse arquipélago está-se a alargar.

Nota-se que cada vez há mais trabalho colaborativo entre os professores. O ouvir o outro, se calhar alguém tem alguma coisa importante para mim que eu possa aproveitar e também partilhar aquilo que eu tenho.

Quanto aos instrumentos de avaliação?

Passou a haver uma maior diversidade na aplicação dos instrumentos de avaliação. Porque se eu vou ser flexível e a flexibilidade em termos de avaliação não é apenas a recolha de múltiplos instrumentos, é também ter instrumentos adaptados aqueles contextos, aquele aluno não tem estado a chegar àquele objetivo, então como é que eu o consigo ajudar, significa aí que temos de ter diferentes instrumentos para obter informações que me permitam avaliar e ajudar os alunos.

Em relação à avaliação formativa em sala de aula. Consideras que houve mudanças?

Sim, sem dúvida. Uma coisa vai implicar a outra, está tudo interligado. Se diversificar mais os instrumentos de avaliação e os adapte às aprendizagens dos garotos, consigo chegar melhor aos alunos e recolher mais evidências, uma vez que os testes agora são menos e há necessidade de recolher outras evidências de aprendizagem

Os testes, neste momento, têm menos peso na nota do aluno e estão equiparados a qualquer outro instrumento de avaliação, seja ele uma pequena ficha, um comentário, um relato, a exploração de uma notícia, o teste é um instrumento de avaliação, não é o único, como era antigamente. Agora não, é mais um, faz parte de um bolo. O facto de eu ter

instrumentos diversificados, permite-me não só eu recolher muitas evidências sobre o mesmo tema/assunto, a mesma competência, o mesmo aluno; mas permite-me também detetar as fragilidades e por outro lado, chegar onde se calhar não chegava. Dá oportunidade ao aluno de mostrar o conhecimento que tem.

E contigo concretamente.

Consideras que a publicação do Decreto-Lei 55/2018, influenciou a tua prática avaliativa?

Veio validar, eu era vista como uma “outsider”, a doida do grupo. Porque quando eu dizia que corrigia as tais composições que os alunos iam reformulando, muitos dos meus colegas achavam que eu era louca. Era por isso que dava grandes notas, que eu facilitava tudo. Agora, já acham que afinal não sou tão louca. Posso assim dizer, que veio de certa forma, validar o trabalho que fazia com os garotos. Veio dar-me algum conforto. Veio trazer-me alguma rede de suporte para aquilo que eu fazia e fazia-o porque ando sempre metida em estratégias formativas procurando outros contextos, outras soluções. E, pessoalmente, isto para mim, tem-me estimulado a procurar novos caminhos. Acho que é por aqui que devemos ir.

Quais as vantagens/desvantagens que consideras existir na sua implementação que interferem com o desenvolvimento da avaliação formativa em sala de aula?

Em relação às vantagens, além de tudo o que já referi, é valorizar tudo o que o aluno faz, é permitir múltiplas entradas de informação. Permitir encontrar sempre caminhos alternativos para que o aluno consiga fazer, consiga aprender, aumentar a sua autoestima, a sua autonomia, a sua capacidade de agir sobre aquilo que faz, mudando, investir sobre si próprio, ganhando capacidade e resiliência para avançar e mudar.

As desvantagens, são duas, por um lado, é o excesso de trabalho para quem se mete nisto. Trabalho não só para nós, mas também até para os miúdos. Os miúdos estão sempre em avaliação estão sempre a trabalhar e a fazer coisas diferentes. Eles queixam-se, por vezes porque eu estou sempre a pedir mais coisas, façam isto, façam uma viagem virtual (a um museu, a um país, por exemplo), façam este desafio, etc.

Por outro lado, para alguns setores, inclusive os pais isto pode ser entendido como um facilitismo. Porque por exemplo, se um aluno não escreve bem e a professora deixe que ele apresente o trabalho oralmente. Então, assim, todos podem ter positiva. Se a professora na vez de marcar o erro a vermelho e obrigar o aluno a escrever aquela palavra

dez vezes, disser ao aluno “Olha há ali um erro, descobre lá qual é e, vê se o consegues corrigir, o número de vezes que achares necessário para que te ajude a não errar mais esta palavra, ou explicar porque é que o acento é agudo e não é grave. É evidente que para o pai, muitas vezes, isso é entendido como algum facilitismo. É esse o outro risco que nós (professores) corremos, mas por outro lado, temos que entender que somos nós que estamos a trabalhar com os alunos e a gente sabe o que está a fazer (acreditamos que este é o melhor caminho), até porque os resultados são bons.

O que temos de fazer? É estabelecer um canal de comunicação com os pais, para que eles vão percebendo melhor a nossa ação junto dos seus filhos.

Que medidas entendes serem necessárias para promover a melhoria de práticas de avaliação formativa em sala de aula?

Acho que a formação era importante e nos faz falta. Mas não a formação que muitas vezes fazemos com este carácter generalista. Devia de ser uma formação associada a toda esta alteração do processo de avaliação, mas mais ligada à didática. Uma avaliação em Português, uma avaliação em História, uma avaliação em Matemática, uma avaliação em todas as disciplinas que fazem parte do currículo. Porque não avaliamos da mesma maneira, muito embora eu seja a mesma e use os mesmos métodos, mas não é a mesma coisa.

Isto é como fazer um refresh de avaliação, mas ligada essencialmente às didáticas. Isto era muito importante. Eu há uns anos, enquanto coordenadora de Departamento, solicitei a uma Universidade que nos facultasse o acesso a aulas de História, porque quando nós saímos da faculdade a história do século XX era muito pouca, neste momento já estamos no século XXI.

Precisamos de ver as novas análises, as novas perspetivas.

Também pedimos à Universidade de letras para nos “darem um banho” na nova gramática, porque a gramática que nós estudámos era muito diferente desta, a escrita que nós tínhamos não era esta. Há um certo número de coisas que mudaram e que nós precisamos também de nos questionar a forma como as avaliamos. Esta é uma das razões. Por outro lado, penso que a escola, cada escola em si, deveria periodicamente valorizar esta questão da avaliação fazendo, organizando debates, reflexões dentro da escola, que houvesse mais partilha, mais sessões em que partilhássemos materiais/ideias: o que é que tu fazes; o que é que eu faço; o porquê? Isto resulta, isto não resulta.

Acho que estes fatores iriam de certeza contribuir para uma melhoria da avaliação formativa em sala de aula.

Se quiseses acrescentar mais alguma informação

Uma questão que já aqui foi falada, mas que a considero muito importante é a tal resistência à mudança, que nunca se investe na preocupação que deveríamos ter no investimento que o professor precisa fazer para mudar. Tenho algum receio de mudanças superficiais. O professor que diz que sim, que vai fazendo, mas ainda não percebeu o fio condutor, ainda não percebeu o cerne da questão. Portanto penso que, uma das questões que deveríamos levantar era até que ponto é que todas estas mudanças, estão a ser consolidadas e assumidas pelas pessoas e não apenas aparentes.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Excertos Relevantes
C: Estratégias avaliativas	C1: Recurso a diferentes instrumentos de avaliação:	Utilização de diversos tipos de instrumentos (Testes, testes rápidos, caderno de atividades, a oralidade, a participação em sala de aula)	<i>“tenho de recorrer a tudo, tenho de usar os testes sim senhor, mas tenho que usar testes rápidos, de autocorreção, tenho que utilizar relatos, notícias, fichas de leitura, guiões, pesquisas históricas, mapas, frisos, caderno de atividades, o próprio caderno, a oralidade, a participação em sala de aula. (...) tudo aquilo que me permita perceber aquilo que ele está a aprender, ou não.”</i>
	• Vantagens	Fornecem informações sobre os pontos fortes do aluno.	<i>“O facto de ter muitas informações. permite-me perceber onde é que o aluno brilha.</i>
		Reflexão do trabalho (professor). Adequação de estratégias para a melhoria de resultados dos alunos.	<i>“Permite-me também aprender/refletir sobre o meu trabalho. “Terei oportunidade de reformular e pensar em outra estratégia a fim de obter melhores resultados”.</i>
	• Inconvenientes	Excesso de trabalho (professor e alunos). Dificuldade em trabalhar toda a informação. Dificuldade no E@D	<i>“Como inconvenientes aponto o excesso de trabalho, para mim e para os miúdos. Existe muita informação e às vezes é difícil trabalhá-la. Eu vou conseguindo com uns serões”. “Um dos problemas com que me deparo, atualmente, é que tenho muita informação, mas devido ao ensino à distância (E@D), não há muito tempo para a trabalhar, para pensar, para refletir é isso que eu gosto. de fazer de olhar para as coisas e pensar “Porque é que aquilo está ali”.</i>

Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora A

	<ul style="list-style-type: none"> Efeitos dos instrumentos nas práticas avaliativas em sala de aula 	<p>Avaliação dinâmica (formativa)</p> <p>Proporcionam um conjunto diversificado de evidências</p> <p>Proporcionam um feedback imediato e regulador.</p> <p>utilização de códigos de correção acordado com os alunos</p> <p>Escrita em duas fases para superação do erro por parte do aluno.</p> <p>Coavaliação como estratégia para recolha de múltiplas evidências de aprendizagem</p>	<p><i>“(...) é formativa porque é dinâmica. (...) permite a reformulação, a consolidação, o reforço, a mudança e a melhoria”.</i></p> <p><i>“Eu tento sempre usar múltiplos instrumentos de avaliação no sentido de obter um conjunto diversificado de evidências que me permitam definir o perfil do aluno”</i></p> <p><i>“Em sala de aula o feedback é imediato. Eles vão percebendo se fizeram bem, se fizeram mal, o que é que eu achei. Quando o feedback não é direto é indeferido, eu trago para casa e analiso, tento reduzir ao máximo o tempo de espera para que ele seja regulador”.</i></p> <p><i>o garoto faz o trabalho, teve uma determinada avaliação com comentário, é sempre aberta a porta, a hipótese de ele reformular de fazer outra vez, de ir à procura da forma de colmatar os seus erros duas ou três vezes.</i></p> <p><i>as composições ou qualquer texto escrito a sua correção é feita através de um código de correção que foi combinado (acordado), entre mim e os garotos.</i></p> <p><i>“utilizo a coavaliação entre pares porque considero que me permite uma recolha múltipla de evidências”.</i></p>
--	---	---	---

Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora A

	C2: Práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula	<p>Grelhas de registo</p> <p>Facilitadoras da participação dos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoavaliação com autocorreção - Coavaliação <p>Melhoria das aprendizagens dos alunos</p> <p>Contributo para as práticas:</p>	<p><i>“Tenho um conjunto de grelhas de registo. Onde normalmente vou registando aquilo que consigo recolher da observação que faço da sala de aula”.</i></p> <p><i>tento que haja uma autoavaliação com autocorreção. Eles muitas vezes fazem os trabalhos, corrigem de acordo com determinados critérios de classificação e são eles logo que dão a sua nota.</i></p> <p><i>Recorro, sempre que posso, ao trabalho em grupo ou ao trabalho a pares. O trabalho a pares funciona quase como uma tutoria, há sempre um que ajuda o outro. Privilegio estas práticas uma vez que me permitem recolher de uma forma mais diversificada e conseguir ter elementos para todos os domínios, para conseguir avaliar todas as competências.</i></p> <p><i>“Eu só consigo avaliar e é isso que eu pretendo, avaliar se eles aprenderam (só se aprende motivado), desta forma: com a participação deles, com o contributo deles, eles uns com os outros, eles comigo (a relação que estabelecem comigo)”.</i></p> <p><i>Esta minha prática teve influência ter recebido estagiárias, o próprio mestrado em si ajudou, mas considero que aquilo que ajudou, além da prática em sala de aula, foi a experiência que tive ao exercer alguns dos cargos, dos órgãos de gestão da escola, porque dá a visão do outro lado, dos pais, dos alunos, dos funcionários, das dinâmicas e das políticas da tutela, das linhas de orientação e vai permitir também uma atualização das nossas práticas.</i></p>
--	--	--	--

Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora A

		Melhoria ao longo dos tempos	<p><i>as minhas práticas avaliativas têm vindo a ser alteradas ao longo do tempo, tornando-se mais ricas e diversificadas.</i></p> <p>perceber melhor a forma como o aluno aprende e ajudá-lo na construção da sua aprendizagem, vermos as diferenças entre os alunos, porque não aprendem todos da mesma maneira e chegarmos a essa diferenciação pedagógica, com o objetivo de os ajudarmos na construção da sua ação.</p>
		Ensino e aprendizagem	<p>Neste processo do ensino à distância, tive de fazer algumas alterações, vou precisar que o garoto faça, primeiro que consiga recolher a informação. Que ele recolha e que consiga transmitir essa informação. Que ele consiga perceber, depois que consiga aplicar, treinar e depois dar qualquer instrumento que ele possa ser testado (testar através desse instrumento), muitas vezes ele corrige e manda-me já as dúvidas.</p> <p>Na vez de me preocupar se foi ele que fez ou aquela tarefa (de ir lá com ar inquisidor, mostra-me lá a ver se sabes), prefiro que ele faça, que verifique se conseguiu fazer e que me mostre que erros é que teve para depois poder superar.</p> <p>tenho em conta o conteúdo, mas tendo também em conta a avaliação. Porque quando planifico de que é que eu vou recolher as evidências para aquilo que estou a tentar que eles aprendam.</p>

Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora A

D: Estruturação das aulas	<p>D1: A avaliação e a planificação das aulas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Recursos utilizados 	<p>Manual (planificação das aulas)</p> <p>Manual importante para os pais</p> <p>Encadeados com instrumentos diversificados</p> <p>Necessidades dos alunos</p>	<p><i>“Utilizo o manual, primeiro em reunião de grupo analisamos o programa, conjugando com o manual e vemos a melhor maneira de planificarmos as nossas aulas”.</i></p> <p><i>“O manual é sempre muito importante para os alunos, mas também é importante para os pais”.</i></p> <p><i>“Manuais são um projeto pedagógico que está encadeado com um conjunto de instrumentos diversificados, que apelam à utilização”.</i></p> <p><i>“Vou ao encontro das necessidades dos alunos porque conhecendo-os vou adequando estas estratégias para os motivar na aprendizagem”.</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias. 	<p>Recolha de informações acerca das aprendizagens.</p> <p>Registo em grelhas das tarefas realizadas.</p> <p>Avaliação e reformulação</p>	<p><i>“Quando eu penso na avaliação penso como vou recolher informações acerca das aprendizagens feitas pelos alunos.”</i></p> <p><i>“O facto de ir registando em grelhas, dá-me muito jeito, porque tenho a informação de quem já fez aquela tarefa ou não”.</i></p> <p><i>“Para reformular, porque a gente faz um plano e nem sempre consegue aplicar. Esta reformulação permite que eu também me avalie a mim própria. Assim avalio o meu trabalho na forma como chego aos meus alunos e nas aprendizagens que eles me vão revelando, ou seja, o feedback que eles me dão”.</i></p>

Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora A

	<ul style="list-style-type: none"> • Critérios de avaliação. 	<p>Contributo do Departamento e do Centro de Formação.</p> <p>Critérios bem definidos</p> <p>Alunos – conhecimento dos critérios</p>	<p><i>“Os critérios de avaliação foram feitos a nível do departamento, mas foram feitos também através do grande impulso que foi dado pelo centro de Formação da área da nossa escola”.</i></p> <p><i>“Eu acho que esta avaliação tem por base critérios bem definidos pelos grupos e pelos departamentos. (...), eu assim sei o que hei-de recolher, o que hei-de avaliar e sei também que esta recolha é variável ao longo do ano em termos de peso”.</i></p> <p><i>“Os critérios são apresentados aos alunos no início do ano, portanto eles sabem-no só que de facto uma coisa é o saber teórico, outra coisa é a aplicação prática. O efeito é no dia-a-dia”.</i></p>
	<p>D2: Concretização e participação/envolvimento dos alunos nas tarefas</p>	<p>Relação afetiva com os alunos.</p> <p>Envolvimento como forma de sucesso</p>	<p><i>“Consigo envolve-los de duas formas: por um lado pela afetividade e pelo aspeto informal que eu tento garantir junto deles, que para além de ser a professora eu quero ser a amiga”.</i></p> <p><i>“Eu acho que os consigo envolver porque eles percebem que eu estou do lado deles para encontrar um meio para que eles tenham sucesso. Independentemente de dar erros, independentemente de não perceber alguma coisa, eu vou encontrar sempre uma maneira de chegar lá, fazendo uma recuperação, fazendo outra ficha, pedindo para eles fazerem uma leitura e apresentarem o resumo, procurando uma informação em outro lado, fazendo uma DAC, eu vou sempre tentar</i></p>

Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora A

			<i>encontrar sempre um meio de obter uma informação positiva e isso dá-lhes alguma segurança e eles empenham-se”.</i>
	<p>D3: Envolvimento dos alunos no processo ensino e aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação e heteroavaliação • Abordagem do erro 	<p>Recurso à autoavaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - final (global); - após uma tarefa- prática diária. <p>Recurso á heteroavaliação</p> <p>Incentivo à autonomia dos alunos na sua aprendizagem</p> <p>Erro - Início de um processo</p>	<p><i>“Em relação à autoavaliação, fazemos no final do ano e também através das tais recolhas e registos, sempre que é entregue qualquer coisa, sempre que é avaliada qualquer coisa eles registam, mas muito também através da prática diária em que após uma atividade, (...) posso perguntar ao garoto “Quantos erros achas que destes?”, “Então que nota é que achas que mereces?” considero que estas estratégias estimulam/promovem a aprendizagem”.</i></p> <p><i>“Em relação à heteroavaliação, uma prática que faço com frequência é a questão da escrita do sumário, no quadro, pelos alunos. Este é um momento de avaliação porque enquanto o aluno está a escrever o sumário, corrijo eu e corrigem os colegas. Aproveito também esta atividade para chamar a atenção da turma da forma como se escrevem as palavras”.</i></p> <p><i>“Considero que tanto a autoavaliação como a heteroavaliação são práticas que ajudam os alunos a serem autónomos em sala de aula. Eles são responsáveis pela aprendizagem, pela avaliação que fazem e que os outros fazem deles”.</i></p> <p><i>É apenas o início quando eu deteto o erro, começo um processo. Agora é que vai começar o trabalho! Digo aos alunos: “Vamos lá ver porque é que destes erros”. “Vamos lá ver como é que os consegues corrigir”.</i></p>

Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora A

		<p>Procura de soluções para o erro que deu</p> <p>Erro – promotor de aprendizagem.</p>	<p><i>“(…) se lhe entregar o teste e a seguir fizer um trabalho com ele, em que o aluno corrija o teste, não é a questão de corrigir, é o aluno ir à procura das soluções para o erro que deu”.</i></p> <p><i>“Basta o aluno ter percebido porque é que errou, já aprendeu e é isso que me interessa”.</i></p> <p><i>“Um dos recursos que utilizo nestas situações é o trabalho em grupo, em que coloco um teste “limpo” em cada grupo, no qual há um mentor e eles vão todos à procura da resposta de livro aberto e telemóvel a tentar descobrir a resposta que cada um errou, no fim cada aluno entrega uma folha com a resposta às perguntas que tinham errado inicialmente. Também, por vezes, dou aos alunos a hipótese de sozinhos, com o seu livro, com o telemóvel corrigirem as perguntas”.</i></p> <p>os alunos têm de perceber rapidamente onde falharam e como podem melhorar, mas eu também tenho de perceber o que eles aprenderam, eu não posso avançar com outros conteúdos se aqueles não estão aprendidos.</p>
	Comunicação da avaliação aos alunos	<p>Avaliação comunicada diariamente (informal)</p> <p>Avaliação comunicada por competências (formal)</p>	<p>A avaliação é comunicada desta forma, é diária, faz parte da nossa prática e quando tem um carácter um pouco mais formal é comunicada por competência, por área, por domínio, para que eles saibam exatamente, ali eu falhei e o que posso fazer para melhorar.</p>

Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora A

		Feedback	<p>base de uma avaliação formativa, que é nós e os alunos identificarmos exatamente os pontos fracos e pensarmos o que é que podemos fazer para os reformular.</p> <p>pode-se trabalhar melhor as dificuldades dos alunos, porque temos uma informação específica e não global e genérica.</p> <p>este feedback (intenso), tem as suas dificuldades pelo tempo que tenho de despende,</p> <p>Mas, no fundo justifica todo este trabalho quando tenho menos negativas para dar. E, é engraçado que o Português é muito mais fácil obter positivas que em história. Porquê? Porque o Português tem 2 coisas fundamentais; a oralidade, normalmente os garotos estão à vontade são bons na oralidade e vão muito buscar conhecimentos prévios, à vida real deles. Assim, eles refletem, porque eles dão opinião sobre os temas que eles vivem que eles conhecem.</p> <p>A história implica um conhecimento que nem sempre eles estão dispostos a fazer, por isso é um bocadinho mais difícil.</p>
		<p>Diferença na escola</p> <p>Mudança no paradigma da avaliação.</p>	<p><i>Com o PAFC a escola passou a ser diferente.</i></p> <p><i>Antes a responsabilidade era posta sobre o garoto em que o discurso era, “o aluno não aprende, não quer aprender, ele não faz”. Agora o discurso passou a ser “O que é que o professor fez, o que é que a escola faz para mudar”.</i></p>

Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora A

E: Implementação do PAFC (Decreto Lei 55/2018)	E1: Relação entre o PAFC e as práticas de avaliação em uso:	Recentralizou a avaliação.	<i>Recentralizou a avaliação. A avaliação passou a ser o centro, aquilo que interessa mais.</i>
		Reforço da avaliação em sala de aula (práticas formativas)	<i>“Veio reforçar a avaliação em sala de aula. (...) uma avaliação não tanto virada para os resultados em si, mas mais virada para a aprendizagem do aluno e para a forma como o professor avalia. No fundo, como é que se ensina, como é que se aprende e como se avalia. Para mim, veio trazer-me alguma rede de suporte para aquilo que eu fazia e fazia-o porque ando sempre metida em estratégias formativas procurando outros contextos, outras soluções”.</i>
		Escola mais interventiva e autónoma.	<i>“As políticas educativas foram no sentido de uma mudança em contexto, de uma mudança com autonomia e flexibilidade, as próprias escolas começaram a brilhar”.</i>
		Diversificação de instrumentos de avaliação	<i>“Há outros instrumentos, há outros meios, que permitem não só eu recolher muitas evidências sobre o mesmo tema/assunto, a mesma competência, o mesmo aluno; mas permite-me também detetar as fragilidades e por outro lado, chegar onde se calhar não chegava. Dá oportunidade ao aluno de mostrar o conhecimento que tem”.</i>
		Trabalho colaborativo	<i>“Senti que houve uma maior dinâmica na escola de partilha entre os professores”.</i>

Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora A

	<ul style="list-style-type: none"> Vantagens na sua implementação 	Trabalho com as famílias	<p><i>Trabalho que tem de ser feito com as famílias. A avaliação formativa (...) é um triângulo professor/aluno/pais e os três têm que comunicar e os três têm que estar em sintonia (...). O pai entra como um parceiro mais ativo.</i></p>
		Múltiplas entradas de informação	<p><i>“Valorizar tudo o que o aluno faz, é permitir múltiplas entradas de informação. Permitir encontrar sempre caminhos alternativos para que o aluno consiga fazer, consiga aprender, aumentar a sua autoestima, a sua autonomia, a sua capacidade de agir sobre aquilo que faz, mudando, investir sobre si próprio, ganhando capacidade e resiliência para avançar e mudar”.</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> Desvantagens 	Excesso de trabalho	<p><i>“Trabalho não só para nós, mas também até para os miúdos. Os miúdos estão sempre em avaliação estão sempre a trabalhar e a fazer coisas diferentes. Eles queixam-se, por vezes porque eu estou sempre a pedir mais coisas, façam isto, façam uma viagem virtual (a um museu, a um país, por exemplo), façam este desafio”.</i></p>
		Facilitismo	<p><i>Para os pais isto pode ser entendido como um facilitismo. Se um aluno não escreve bem e a professora deixe que ele apresente o trabalho oralmente. Então, assim, todos podem ter positiva.</i></p>

Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora A

<p>F: Sugestões de melhoria para o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa em sala de aula</p>	<p>F1: Sugestões de melhoria</p>	<p>Formação como sendo importante para os professores.</p> <p>Valorização da avaliação pela escola</p>	<p><i>“A formação era importante e nos faz falta. (...) Devia de ser uma formação associada a toda esta alteração do processo de avaliação, mas mais ligada à didática”.</i></p> <p><i>“Cada escola em si, deveria periodicamente valorizar esta questão da avaliação fazendo, organizando debates, reflexões dentro da escola, que houvesse mais sessões em que partilhássemos materiais/ideias”.</i></p>
---	----------------------------------	--	--

Entrevista à professora B

Que instrumentos de avaliação utilizas e para que os utilizas (com que finalidade)?

Diz-me quais as vantagens e inconvenientes encontras na sua utilização?

Na área do Português, nós temos o trabalho facilitado, porque nós temos várias competências para avaliar. Portanto dentro da competência da oralidade temos para avaliar tanto a compreensão oral, quer a expressão oral, depois temos para avaliar a leitura, a Educação Literária, a gramática. E a expressão escrita. Portanto são várias competências. Como é que elas são avaliadas, por exemplo, no caso da compreensão oral ela é avaliada quando se passa um áudio e os alunos têm uma ficha, normalmente verdadeiro ou falso, ou de escolha múltipla ou de resposta muito curta, relativamente ao áudio que estão a ouvir. Portanto o áudio é passado várias vezes, as vezes suficientes até eles conseguirem perceber. Geralmente eu passo três vezes, mas este ano estou, como já referi com alunos de Português de Língua Não Materna, neste caso tenho de passar o áudio mais vezes pela dificuldade que eles têm em compreender o sotaque. Costumo sempre perguntar aos alunos se perceberam tudo ou se necessitam que passe mais uma vez, eles muitas vezes dizem que já perceberam tudo, mas eu digo-lhes que passo mais uma vez (4ª), para que eles possam verificar as suas respostas. Tento sempre perceber se eles ouviram tudo e se ouviram bem.

No caso da expressão oral (que está dentro da oralidade) eles têm que apresentar trabalhos com “X” minutos, a duração dos minutos está definida no programa de Língua Portuguesa. São-lhes dadas instruções do que é que eles devem falar na sua apresentação, têm um tempo para preparar e depois apresentam. É-lhes explicado o que é que vai ser avaliado, quais os critérios de avaliação e ao que devem tomar atenção, nomeadamente a entoação, o ritmo. Normalmente há um aluno da turma que cronometra a apresentação, tento que todos assumam esta tarefa. Eu vou avaliando os outros parâmetros, normalmente, até venho cá para trás, para ver se ouço e observo a mesma coisa que a restante turma está a observar, saio do meu local e vou avaliando os parâmetros que eles sabem quais são. Dou-lhes o feedback do que é que correu mal e do que é que correu bem, para que possam melhorar. Tento sempre dar um reforço positivo. Por exemplo: “Olha tu não conseguiste falar 3 minutos, só falaste 2 minutos e meio, mas o ritmo estava adequado” ou então “Olha tu falaste tão depressa que não se consegue perceber todas as palavras. Da próxima tens de falar mais devagar e vai de certeza correr muito melhor”.

É importante que o feedback que dou, pelo menos tenho essa prática, é sempre os aspetos que estão bem e os aspetos que eles têm a melhorar, pronto!

Considero que o feedback que dou deve ter em atenção valorizar, sempre, os aspetos que eles estão bem e os aspetos que têm de melhorar e tentar sempre fazer algum elogio, dizer, “Olha estiveste tão bem aqui, mas este e aquele aspeto há que melhorar”. Portanto a crítica tem de ser muito franca, não vale a pena dizer que eles estiveram lindos e magníficos, porque assim eles também não vão melhorar. É importante eles saberem quais eram os parâmetros e depois objetivamente saberem em que parâmetros é que estiveram bem e o que é que eles têm a melhorar. No final eles normalmente perguntam a nota, na nossa escola e com estas mudanças de legislação (55/2018), a nota é sempre, qualitativa. Eu tenho as percentagens, nós avaliamos sempre com percentagens, mas digo-lhes sempre, “Olha tiveste satisfaz, ou tiveste satisfaz bastante, ou tiveste excelente, nas apresentações orais é muito raro eles terem negativa, tal como na compreensão oral. Normalmente a competência de oralidade é aquela que eles dominam melhor. No caso de Português Língua não materna tenho uma variante, porque eles não têm ainda a capacidade para apresentar um trabalho oralmente, então o que é que eles fazem, uma vez por semana há um aluno que dá a aula e é assim que eu avalio a expressão oral daquele aluno, e vou ajudando e corrigindo, porque lá está é um nível muito diferente.

A nível da leitura, é avaliada apenas a compreensão da leitura, normalmente é um texto informativo, não é um texto literário, estamos a falar de um questionário que tem escolha múltipla, verdadeiro/falso, ou com resposta curta, ou seja adaptado a esta realidade.

Depois a nível da Educação Literária aí já estamos a falar da resposta mais longa, já estamos a falar de figuras de estilo, num manancial de coisas que vão depender do género literário que estamos a avaliar naquele momento, pronto é uma avaliação escrita.

Na parte da escrita é a mesma coisa. São dados vários modelos, imaginemos que estamos a dar o texto argumentativo, o mesmo é estudado em aula, o que é, como é que se faz. Testamo-lo em aula, quer seja fazermos um texto coletivo, quer seja fazendo a pares. Primeiro fazemos, os alunos experimentam/fazem, colocam as dúvidas eu vejo onde os posso ajudar e depois fazem um texto para avaliação.

Todas estas competências de que falei são avaliadas nos testes, só que os testes têm no fundo várias partes, eles sabem quando recebem o teste que nota é que tiveram em cada uma das partes e que nota é que tiveram e quais os aspetos a melhorar em cada uma das partes. Eles têm noção por exemplo eu tive não satisfaz (que é aborrecido), mas eu sou bom nesta e naquela competência e quando se fala da avaliação mais global no final do

período. Também é importante dar essa mensagem aos alunos, olha tu precisas de investir na gramática, o que te está a baixar a nota é a parte da gramática isso quer dizer estudo. Mas é bom na escrita. Pronto é preciso dar o feedback ao aluno dos aspetos negativos para que os possa melhorar, mas reforçando ao mesmo tempo os aspetos positivos.

Eu com os alunos de Português Língua não Materna, considero este instrumento de avaliação mais adaptado aos meus alunos.

Todos estes instrumentos são na minha opinião de avaliação formativa, mesmo os testes que faço durante o período. Têm a vantagem de dar feedback: ao aluno, o que é que ele sabe e onde pode melhorar. E, a mim, como professora, onde poderei ajudar o aluno a melhorar os seus resultados. Considero assim que todos os instrumentos que utilizo são formativos, mas é com base neles que é feito o juízo, no final do período onde é necessária uma nota, ou seja, uma avaliação sumativa.

Como é que foram explorados os instrumentos/práticas avaliativas em sala de aula? Quando? Porquê? Com que resultados/efeitos?

Ao aplicar estes instrumentos, consigo ir recolhendo informações sobre as aprendizagens e vou dando feedback aos meus alunos com o objetivo que eles melhorem/ultrapassem as suas dificuldades e que vão realizando maiores e melhores aprendizagens.

Essas evidências que recolhes vão-te dando informação de como o aluno está e como o aluno pode melhorar. E que feedback lhe podes dar, certo?

Sim, mesmo agora com a questão do ensino à distância, não é fácil trabalhar com estes alunos de Português de Língua não materna, que têm um fraco domínio de Português e dificuldade em trabalhar com as novas tecnologias, e as suas famílias também não os conseguem ajudar. É bastante complicado, o que eu adotei desde a 1ª hora, foi exatamente, este modelo. Eu tenho um guiãozinho que vou alterando consoante a tarefa, não é, mas basicamente, primeiro costumo perguntar como é que eles estão, depois dizer-lhes aspetos a melhorar para teres melhores notas. Para estes alunos temos de ser mais objetivos, uma linguagem subtil não funciona tão bem, não resulta da mesma forma. Se fosse só aspetos a melhorar como faço para os outros estes alunos perguntariam O que é isto? Assim é preciso clarificar e dizer para teres melhores notas. Pronto tem de se ser mais terra a terra. Eu comecei com 4/5 pontos e conforme eles foram fazendo os trabalhos eu fui acrescentando pontos que eu vi que eles estavam a falhar e neste momento já tenho lá 10 pontos. Depois mando-lhes a correção da tarefa que realizaram para corrigir o que

falharam e assim perceberem como poderão melhorar, a seguir envio-lhes a nova tarefa. Isto acontece quando mando a tarefa por mail, mas quando estivemos no E@D, a plataforma Classroom, permitiu uma resposta mais imediata e mais personalizada, um comentário mais personalizado, trabalho a trabalho. Portanto este guião foi no fundo desmanchado e trabalho a trabalho vou fazendo um comentário dos aspetos a melhorar e do que está bem e se eles têm feito algumas tarefas com alguma regularidade, chamar a atenção para isso, dizer fazes sempre as tarefas, muito bem! Cumpriste mais uma e por aí fora! Considero que este feedback que eu dou vai ajudando os alunos a perceberem onde é que erraram, onde estão a falhar e onde é que eles têm de insistir, onde é que tem de haver esforço da parte deles para conseguirem melhores resultados. Este feedback precisa de ser muito orientado, ou seja, não dou um feedback vago, eu não gosto muito de corrigir os textos deles com a caneta vermelha e riscar. O que eu faço é eu não valorizo assim tanto a ortografia, se nós formos ver, a questão da ortografia é apenas um dos parâmetros. Porque diz-me a experiência que a ortografia é uma coisa que vai melhorando com o tempo, porque tem a ver com a capacidade que nós temos de reter a imagem daquela palavra. É claro que temos miúdos que são disléxicos e nós percebemos que temos miúdos que têm mais dificuldade em fixar a imagem correta das palavras. Portanto aquela coisa de riscar os textos que eles escrevem, eu não risco, utilizo é um código, que eles também têm e sabem qual é o código que eu utilizo e basicamente é um código muito simples: se eles escreverem mal uma palavra eu sublinho essa palavra, utilizo sempre caneta verde, eles sabem que ali está um erro ortográfico. Se houver uma falha de pontuação é uma cruzinha no sitio onde devia estar, ou não, a pontuação. A questão do parágrafo que eles têm dificuldade em fazê-lo. Há um sinal específico para o parágrafo. Portanto não gosto de corrigir o estilo dos miúdos, acho que é errado estar a corrigir o estilo de cada um. Cada um tem de desenvolver o seu estilo com alguma liberdade. Nós professores, devemos ter cuidado de corrigir um texto de modo a não estar a interferir no estilo deles (alunos). Às vezes é preferível por umas ondinhas por baixo de um paragrafo inteiro e dizer “Isto está confuso! Não percebo a ideia!” Do que estar ali a tentar corrigir palavra a palavra.

Este código de correção, foi facultado aos alunos no início do ano, eles têm com eles uma cópia desse código e eu incentivo-os, que quando forem ler e reformular o texto, que eu corriji, para o fazerem com o código presente para identificarem e saberem como devem reformular.

Como avalia as intervenções dos alunos na sala de aula?

Eu não faço sistematicamente uma avaliação das intervenções que eles fazem, isso era, na minha perspectiva, isso implicaria ter uma grelha na mão, isso implicaria que eu não estivesse concentrada nas várias vertentes. Avaliar todas as intervenções não é uma coisa exequível, tem de ser programada. Tal como a apresentação de trabalhos, é óbvio que quando os miúdos intervêm em sala de aula permite-nos formar uma ideia do aluno, ou seja, há uma avaliação, há uma recolha formal de elementos *através* dos instrumentos de avaliação que aplico. Mas depois tudo aquilo que se passa **em sala de aula**, nós vamos reter na nossa memória e permite-nos formar juízos sobre os miúdos e, portanto, em caso de dúvida é muito útil e também para percebermos e para orientarmos os miúdos melhor. A maneira como os alunos se expressam, as intervenções que fazem, ou não fazem, permite-nos formar juízos e orientá-los melhor. Mas não te posso dizer que estou com uma grelha a avaliar as intervenções porque isso não é verdade.

Nós, professores, não devemos ajudar demais os alunos, desde que eles saibam fazer determinada tarefa nós não devemos intervir, devemos dar-lhes espaço para que eles se tornem, autónomas na sua aprendizagem. Eles têm de perceber que é assim, eu às vezes pergunto-lhes “você sabem cozinhar? O que é que vocês cozinham?” Eles lá dizem qualquer coisa e eu digo novamente “Então e a 1ª vez que cozinham saiu bem?” Portanto escrever ou falar bem é como cozinhar um prato, eu se tentar fazer um prato pela primeira vez, só com muita sorte é que aquilo é que vai sair bem. Agora se eu fizer sempre aquele prato todos os dias ou todas as semanas eu vou-me tornar perita em fazer aquele prato. Eles têm de compreender que a Fluência quer da escrita quer da leitura, quer da expressão oral vem de nós treinarmos e, portanto, a 1ª vez que fazemos não sai bem, nós estamos na escola para aprender é um processo. Portanto eu não interfiro demasiado, só se eles disserem um disparate muito grande é que eu interfiro mais para clarificar e para que os outros não fiquem com uma ideia errada.

Quais as práticas avaliativas que implementas/utilizas em sala de aula?

Há uma coisa de que ainda não falei, nós quando começamos qualquer conteúdo, a melhor avaliação que podemos fazer é sempre uma avaliação diagnóstica para percebermos o que é que eles já sabem sobre aquilo que vamos falar. De resto as práticas avaliativas são sempre formativas, eu acho que já expliquei, nós a nível do Português temos as tais competências para avaliar, temos é que construir vários instrumentos, nós nunca devemos ter apenas uma evidência de uma competência, por período, devemos ter sempre mais que

uma, porque a ideia que só uma evidência chega também é má dá-nos pouca informação. Não podemos dar ao aluno apenas uma oportunidade temos de dar mais oportunidades para testar aquela competência.

As práticas avaliativas que implementas com os alunos, têm sido constantes ao longo do tempo? Ou tem vindo a ser modificadas/alteradas? Porquê?

Sim, considero que as minhas práticas têm vindo a ser modificadas ao longo dos tempos, como já disse eu trabalho há 30 anos e nessa altura a forma de avaliar os alunos era diferente. Houve diversos fatores que foram contribuindo para isso. Eu creio que **nas formações** que vamos fazendo aprendemos coisas novas, partilhamos ideias e saberes, mas também é uma questão de estarmos atentos e percebermos o que os miúdos precisam. E repara, nós a nível do português temos tido constantes mudanças dos programas e assim, portanto temos tido sempre no fundo um aperfeiçoamento constante das nossas práticas, quando comecei a trabalhar é óbvio que as coisas não eram como são hoje. É óbvio que houve **uma evolução e é natural que haja evolução nas nossas práticas**. Acho que há 30 anos as coisas eram muito diferentes. acho que tem havido uma evolução constante e contínua e que tem a ver com os desafios que temos pela frente. Por exemplo este ano o desafio que estou a ter é novo, também tive que me **adaptar e adequar as minhas práticas a estes alunos com estas especificidades**. Claro que isso enriquece-me profissionalmente. Não faz de todo sentido a um aluno de Português de Língua Não Materna eu avaliar por competências. Até porque eles não têm Educação Literária, e até porque é difícil, eu quando lhes expliquei no início do ano os critérios de avaliação eu disse-lhes logo que eu ia explicar porque era suposto explicar, mas que sabia que eles não os iam entender. Portanto aos estes alunos avalio todas as competências menos a Educação Literária que não faz parte, mas não lhes dou feedback como dou aos outros, tens isto na gramática, tens isto na escrita, pronto. Porquê? porque eles estão num nível muito inicial e não é suposto complicar-lhes a cabeça, a eles ainda lhes falta muito vocabulário. O feedback tem de ser dado de maneira a que eles o compreendam. No fundo tento adequar o que eu ensino à forma como o aluno aprende.

Como já disseste as tuas práticas avaliativas têm vindo a ser modificadas ao longo do tempo. E em relação à avaliação formativa de que forma a adequas às tuas práticas? E de que forma essa adequação tem vindo a ser alterada ou não, ao longo dos tempos.

Posso dizer-te que nós temos de ler e estar sempre e, cima dos acontecimentos. Ainda nesta formação que estou a fazer, de escrita criativa, através da plataforma ZOOM, é curioso que nós somos cerca de 20 formandos, mas de vários pontos do país e das ilhas, o que é curioso que temos pessoas com vários sotaques. O formador explicou-nos que um dos instrumentos de avaliação que utiliza é o portefólio. E explicou-nos que continha o portefólio e enviou-nos. E é curioso que uma colega que lhe perguntou então quanto é que isso vale na avaliação. Bom! Ele claro, ele é uma pessoa muito correta e disse, ó colega, nós avaliamos por competências, portanto não damos um peso aos instrumentos. Isto é o reflexo de uma confusão que as pessoas têm na cabeça. Nós não avaliamos o instrumento A, B, ou C e não damos 10% ao portefólio e 5% á ficha de leitura e 15% a não sei quê. Não nós avaliamos por competências. Portanto dentro daquela competência nós podemos adequar vários instrumentos. As grelhas que eu utilizo, estão feitas de maneira a que eu para cada uma dessas competências tenha maneira de preencher até 4 instrumentos por período, por exemplo. Não interessa qual é o instrumento, que pode ser um portefólio que no fundo é um dossier que tem lá vários trabalhos e portanto, na nossa área este instrumento dá para a avaliar a expressão escrita. Ou seja, o portefólio não vale 10%, que foi isso que o formador explicou à colega. Eu fiquei um bocado desconfortável por ainda haver professores, que lá está são atentos senão não estavam a fazer aquela formação e por isso querem melhorar, mas fazem estas perguntas. O Portefólio não vale percentagem nenhuma. Portanto cada um dos trabalhos que lá está tem a ver com a competência da escrita e é nessa competência que vai ser contabilizado. No fundo os instrumentos são um meio para avaliarmos aquilo que precisamos (competências). Não é um instrumento que deve ter peso, mas sim, os domínios e as competências que estamos a avaliar.

Houve muitas mudanças positivas a partir do momento em que houve projetos como o plano Nacional de Leitura, tem-se investido muito na língua Portuguesa. Eu sou pró-acordo ortográfico, sim perde-se um bocado a etimologia das palavras, mas a língua é um instrumento vivo, um organismo vivo. Todos os dias como eu costumo dizer aos meus alunos nascem e morrem palavras, mas é difícil eles perceberem que morrem palavras, não imaginam a ideia de morrer uma palavra. Mas se eu utilizar um arcaísmo (que é uma

palavra em menos uso), eles não reconhecem a palavra. Aí eu refiro, este é o exemplo de uma palavra que já morreu, vocês já não a reconhecem, ela já não faz parte do nosso vocabulário. Por outro lado, basta-nos pensar na tecnologia que está presente nos nossos dias e vemos que neste período curto de tempo, a quantidade de palavras novas que foram introduzidas na nossa língua (Zoom, Classroom, plano de ensino à distância, entre outras). A avaliação vai-me ajudar a planificar e a pensar como resolver os problemas que vão surgindo no grupo de alunos, com o objetivo de conseguir chegar a todos e que todos tenham a oportunidade de aprender aquele (s) conteúdos. Eu preciso de desenvolver um conteúdo, mas sei que o grupo não o vai perceberem se o aplicar daquela maneira, então vou adequar as minhas práticas de ensino ao grupo, vou pensar em estratégias que acredito possam facilitar a aprendizagem daquele conteúdo por parte dos alunos. Considero assim, que a avaliação está presente na planificação que faço dos conteúdos que pretendo ensinar e que por sua vez vão ajudar/facilitar a aprendizagem por parte dos alunos.

Como planificas as aulas ou uma sequência de aulas? Que recursos utilizas?

Por respeito para com os alunos e para que os mais fracos não sejam deixados para trás, nós devemos usar o manual. Porque os alunos que têm mais dificuldades não têm outros recursos. O recurso principal é o manual. Aí deve ser utilizado, para que haja possibilidade de os alunos mais fracos e mais desfavorecidos socialmente conseguirem acompanhar. Mas, é óbvio que nas minhas aulas eu utilizo todos os recursos que vêm no manual, quer dizer estamos a falar desde ficheiros áudio, até ficheiros vídeo, até power points. Todos os recursos que eu acho que podem ajudar os miúdos, que se tornam apelativos e lhes capta a atenção, que vão ao encontro das suas necessidades de aprendizagem (alunos). Já há muito material que as editoras disponibilizam e que nos facilita a vida a nós professores. Depois é também importante ir explicando aos alunos e ir ensinando que é, há uma tarefa que é muito aborrecida que é a questão de nós irmos vendo palavras ao dicionário, mas que é essencial em língua Portuguesa. Portanto eu normalmente não utilizo dicionários físicos, utilizo dicionários on-line. E mostro-lhes logo, ajudando-os a perceber como funciona um dicionário on-line, como é fácil, como não demora tempo nenhum e como assim a gente faz sempre bem as coisas, muitas vezes durante as aulas eles perguntam como é que se escreve tal palavra, eu respondo “Já viste no dicionário?” Dou sempre esta resposta, eu normalmente não ensino aos alunos coisas que eles podem descobrir por eles próprios, mesmo com estes alunos de Português Língua não Materna eles perceberam de início existe uma coisa que se chama dicionário on-line

que até no meu telemóvel eu posso aceder e, portanto, é uma ferramenta indispensável. Eu mostro-lhes as coisas e tento criar-lhes curiosidade. Por exemplo, se estivermos a dar Anne Frank, que é uma obra literária do 8º ano, os miúdos têm muita curiosidade sobre o que é um campo de concentração, o que era um campo de concentração, então vemos uns vídeos magníficos que nos mostram várias coisas, por exemplo o quarto dela em 3D, a gente consegue entrar e visualizar o quarto. Eu mostro-lhes um bocadinho, dou-lhes o site onde podem continuar a ver em casa. Porque na aula também não dá para fazer tudo. E assim, estímulo a curiosidade deles e incentivo-os a pesquisar e ir á procura dessa informação. Nestas coisas que vemos que os alunos têm muita curiosidade, mostro-lhes qual é o site, qual é o caminho, o que é que eles podem ver ali e depois o resto é suposto eles terem autonomia para ver em casa.

Quando preparas as aulas, pensas na avaliação? De que forma?

Bom, claro, que nós quando preparamos as aulas pensamos como vamos avaliar aquele conteúdo. Porque senão as coisas não vão correr bem. O ideal era primeiro pensarmos quais vão ser os instrumentos e como é que vamos avaliar aquele conteúdo e só depois é que vamos pensarmos como é que vamos dar o conteúdo. Seria o ideal, mas às vezes são processos simultâneos que nós fazemos na nossa cabeça e, portanto, as coisas acabam por acontecer todas em simultâneo, porque nós já temos muita prática, acredito que na minha cabeça seja tudo quase automático. Claro que tenho de pensar no grupo de alunos que tenho. As suas características, as suas dificuldades, a forma como posso trabalhar com eles, o que quero avaliar, os instrumentos de avaliação que posso adequar que me permita perceber o que os miúdos estão a aprender. Tenho de pensar nisto tudo para que as coisas resultem.

Consideras importantes e úteis os critérios de avaliação em vigor na escola, para a tua prática avaliativa? Se não, porquê?

Os critérios são definidos ao nível do Departamento, onde também tenho uma palavra a dizer e considero que tem havido uma evolução. Ultimamente retirámos a parte do socio afetivo (alteração do Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho), toda a escola distribuiu esses pontos pelo resto. A mim não me fez confusão. Eu normalmente sou favorável às mudanças. As mudanças a mim não me custam. Há colegas que têm resistência à mudança. Portanto nós redistribuímos a pontuação que tínhamos no sócio afetivo pelas

tais competências de que eu já falei. Teve que haver ali algum consenso dentro do grupo porque a maior parte das pessoas têm muita dificuldade em avaliar a parte da oralidade e não gostam de pontuar esta competência. Eu acho que estão a pensar mal e costumo explicar isto aos meus alunos. Aquilo que nos faz subir na vida é muitas vezes a maneira como falamos, a maneira como estamos vestidos, ou seja, o aspeto físico e depois quando abrimos a boca o que é que sai. A linguagem tem de ser adequada ao destinatário e à situação em que estamos. Com os vossos colegas vocês vão estar à vontade e usam linguagem mais corrente, no entanto quando estão num ambiente mais formal, vocês têm de usar um vocabulário mais formal, mais delicado, com alguma cortesia, se querem ver algum assunto tratado. Eles compreendem bem a importância que tem a imagem e a imagem é isso, a forma como nos vestimos e quando abrimos a boca o que vamos dizer e como o vamos dizer.

Isto é para dizer porque a oralidade é importante, porque é que as pessoas têm muita dificuldade em avaliar a oralidade? Porque justamente acham que a oralidade pode ser avaliada em todas as aulas em função de todos os alunos. Não, não pode, porque a oralidade tem de ser avaliada de uma forma mais programada, ou então os alunos têm de saber que estão a ser avaliados pela forma como se estão a exprimir. Não pode ser um acaso, eu não posso pegar numa grelha e estar a avaliar a forma espontânea como eles estão a falar numa aula, isso não vai dar bom resultado. Porque o falar espontaneamente na aula pode ser colocar uma pergunta, responder a uma pergunta, pode ser tanta coisa.

Ainda em relação à oralidade, eu sou apologista que a oralidade deveria ter um maior peso ao nível dos critérios de avaliação que estão em vigor na nossa escola, acho que deveríamos dar maior peso à oralidade, mas lá está há que haver consenso dentro do grupo e como o grupo ou departamento não se sente muito à vontade em valorizar muito esta competência, nós temos de também algumas conceções para que toda a gente concorde com o peso que damos a cada um dos domínios.

Estes critérios de avaliação são transmitidos aos alunos no início das aulas (ano letivo), mas é quando no final do período eles preenchem a ficha de auto avaliação é que percebem, finalmente, que a ficha de auto avaliação está construída com parâmetros, ou seja, por exemplo um aluno de nível 5 é um aluno que lia de uma determinada maneira, portanto eles conseguem perceber quando veem a descrição do nível onde é que se posicionam e também percebem melhor a nota que merecem ou a nota que vão ter e onde é que devem melhorar.

Os critérios de avaliação, quando nós os explicamos no início do ano são sempre abstratos para os alunos. Não vale muito a pena nós insistirmos nisso nessa altura. Vale a pena sim depois clarificarmos conforme as coisas vão acontecendo o que é que nós estamos a avaliar naquele momento, como é que eles têm de fazer para ter bons resultados naquele momento.

Tens alunos que participam mais e/ou menos nas tarefas? Como têm evoluído? Como é que consegues envolver e levar a participar os que têm tendência para participar menos?

Nem todas as pessoas gostam de falar, nós também não podemos aqui confundir um aluno que é muito participativo porque não consegue estar calado, muitas vezes têm uma participação muito desastrosa, mas está sempre a participar e não se cala. Com aquele aluno que poderia participar e até participar muito bem, mas que opta por não o fazer porque tem um carácter mais tímido. Eles normalmente cumprem as tarefas, lá está o que é que nós não dominamos se eles cumprem ou não, o que é feito em casa. Aí não conseguimos controlar, mas sabemos que na aula cumprem, porque nós tentamos arranjar maneira (estratégias) para que eles cumpram. Vou utilizando várias estratégias para que consiga que todos os alunos participem na tarefa, por exemplo se vejo que um aluno tem mais dificuldades, recorro á ajuda de um colega que tem menos dificuldades (sentando-o ao lado), para que assim o consiga ajudar e estimular a sua participação.

Em relação à autoavaliação e à heteroavaliação, são um recurso nas tuas aulas? Como funcionam e como é que os alunos se envolvem nelas?

Sim, normalmente se um aluno estiver a apresentar um texto eu pergunto sempre o que é que eles acharam.

Os alunos não gostam muito de se avaliar uns aos outros e são bastante parciais. Avaliam melhor os amigos que aqueles de quem não gostam tanto. É difícil eles fazerem uma avaliação “cega”. Olha por exemplo eu agora mandei os meus alunos de PLNM uma alteração de um poema “Urgentemente”, sublinhei algumas palavras e expressões e pedi-lhes para com a ajuda do dicionário on-line, porem sinónimos ou antónimos de maneira a ficar um poema diferente. Eles fizeram, não fizeram todos, mas eu não acho que teve a ver com a dificuldade da tarefa, acho que há miúdos que neste momento já estão muito cansados, porque supostamente o ano letivo já deveria ter acabado, atribuo mais a isso o facto de eles não terem feito, que propriamente à dificuldade ou não de tarefa. Agora o

passo seguinte é exatamente escolhermos qual ou quais são os melhores poemas, então lá está eu comecei a pensar assim eu não vou por o nome deles, porque assim eles vão votar de acordo com as amizades que têm, então vou fazer uma prova cega, ou seja, vou por os poemas que eles fizeram, não vou dizer de quem são e vou obriga-los a votar num poema sem saber quem fez aquele poema para ser o mais objetivo possível. Estou a aproveitar o melhor do ensino à distância, porque numa sala de aula os trabalhos são logo identificados. Consegui encontrar aqui uma estratégia de os por a avaliar sem saberem de quem são os trabalhos porque eles são parciais.

Em relação à autoavaliação, os miúdos não se conseguem autoavaliar, sejamos justos. Eles confundem também a nota que deveriam ter com a nota que gostariam de ter. Eu tento explicar-lhes que “Tu até podes ser um aluno de 5, mas não demonstraste ser um aluno de 5, terás de trabalhar mais, para chegares a ser o aluno que tu achas que és. Podes ter razão, mas não conseguiste demonstrar que tinhas razão.

Que dificuldades é que os alunos apresentam? Que erros dão e como vão ultrapassando as dificuldades e corrigindo os erros? Como é que os consegues ajudar?

A principal dificuldade dos alunos é não estarem concentrados. Portanto eles leem mal, respondem mal, interpretam mal porque não perceberam a pergunta bem. Basicamente o que eu trabalho com eles é técnicas de ler bem. O que é que isto quer dizer, imaginemos um exercício de escolha múltipla, é mais rápido se nós primeiro olharmos para as respostas e depois é que lemos o texto, o mesmo se passa com um texto qualquer de interpretação, se olharmos primeiro para as perguntas e só depois olharmos para o texto sabemos melhor a informação que precisamos de procurar. E, quando acharmos que encontrámos a informação que se adequa àquela pergunta devemos sublinhá-la no texto, devemos por ao lado o número da pergunta ou a alínea, seja o que for. Que é para haver ali “um double check” uma verificação que ali está a resposta. Porque só com trabalho de leitura ao pormenor, a isto chama-se, “ler ao pormenor” é que se consegue ter concentração, nós não devemos ter uma leitura desatenta, senão respondemos sistematicamente mal as coisas e é isso que eles fazem. Eles leem as coisas de cabeça no ar, sem concentração e depois quando respondem é um bocadinho à toa e é por isso que eles erram. Não é por dificuldades que tenham é por não estarem suficientemente concentrados e não dominarem técnicas que são essenciais para conseguirem obter bons resultados. Se seguirem estas indicações que dou, eles vão com certeza corrigindo os seus

erros e vão melhorando os seus resultados. Como professora tenho/devo de detetar os erros dos alunos, ver onde eles estão a errar e arranjar estratégias, neste caso concreto de “ler ao pormenor”, indicações para ajudar os alunos a corrigirem os seus erros e ultrapassar as suas dificuldades.

Quando um aluno segue e consegue por em prática as indicações que dou, no trabalho que apresenta, mostro para a turma o seu trabalho como exemplo. “Veem o vosso colega conseguiu este resultado no seu trabalho porque sublinhou, colocou lá o número da pergunta e assim conseguiu responder corretamente às questões.”

Dou este feedback para ajudar os alunos a verem (aproveitando estes exemplos concretos) como seguindo estas regras/orientações, eles conseguem obter melhores resultados.

Como é comunicada a avaliação aos alunos?

Essencialmente através de um feedback que dou aos alunos de todas as produções, neste caso escritas, que eles fazem. Demora um pouco, dá-me um pouco mais de trabalho, mas isso faz parte daquilo que a gente tem de fazer. Porque se eu quero ter bons resultados e quero conseguir ajudar cada aluno individualmente, tenho que explicar o que é que eles fizeram bem e o que é que eles têm de melhorar. Os testes de avaliação, são quanto a mim um instrumento que me permite avaliar, identificar as dificuldades do aluno e poder adequar as minhas práticas no sentido de ajudar o aluno a perceber onde pode melhorar e ultrapassar as suas dificuldades.

Porque é que para mim os testes continuam a ser um bom instrumento de avaliação, porque eu com a sua utilização eu avalio todas as competências em dois/três dias. Outros instrumentos, como por exemplo, um portefólio. É um instrumento que dá imenso trabalho aos alunos e só avalia a competência da escrita. Com estes alunos, de Português Língua Não Materna, eu não posso fazer isso. É uma ideia muito valida, muito interessante, mas talvez mais interessante ao nível de um ensino secundário que propriamente ao nível de um ensino básico, e lá está eles estão a investir muito trabalho e só avalias uma competência. Tenho de pensar o que é que estou a fazer, não é? Porque a escrita valerá no máximo 30%, na nota final do aluno. Portanto, eu posso passar os dias a inventar instrumentos de avaliação, mas é assim, inventar instrumentos de avaliação, consome tempo. Assim, a ideia de eu agora só dou um teste por período, mas depois tenho de ter outros instrumentos de avaliação, eu acho que não é assim uma ideia tão fácil de por em prática. E acho que pode induzir a várias coisas, das duas uma, ou os professores chegam ao final do período e acabam por não ter instrumentos de avaliação suficientes,

porque lá está andaram a fazer só aquilo que eles chamam de avaliação formativa e não consideram que aquilo depois pode fazer uma avaliação sumativa, porque ela tem de ser feita no final do período. Eu acho que as pessoas infelizmente não dominam assim tão bem os conceitos para nós lhe dizermos façam só um teste por período e esperarmos que as coisas corram bem. Eu receio que as coisas podem não correr bem. Portanto eu essa parte confesso que ignorei e para mim o que era razoável, atendendo às características dos alunos, era ter bastantes instrumentos de avaliação por cada uma das competências, não acumular muitos conteúdos, porque lá está estava a trabalhar com níveis muito elementares de proficiência linguística e por isso fiz um teste no final de cada duas unidades. No entanto o teste que dou pode ser considerado de avaliação sumativa (os alunos têm nota), mas utilizo-os para identificar as dificuldades dos alunos, para que eles também as identifiquem, e encontremos estratégias, eu e eles, que permitam aos alunos melhorar essas mesmas dificuldades. “No fundo, não são estes os objetivos da avaliação formativa? Detetar os erros e encontrar forma de levar o aluno a consciencializar-se desses erros e trabalhar para superar as suas falhas”.

Considero assim que toda a avaliação que vou fazendo é formativa, até no final do período ser sumativa.

Isso faz parte daquilo que a gente tem de fazer, basicamente se tu queres obter bons resultados e queres ajudar cada aluno individualmente, portanto tu tens que, lá está nos testes, explicar o que é que eles têm de melhorar, pronto eu avalio sempre de pergunta a pergunta e domínio a domínio, portanto não vejo um teste do princípio até ao fim.

Que mudanças se observam na escola na sequência do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), ao nível da avaliação?

São definidos a nível do Departamento, considero que também aqui houve uma evolução”. Os critérios de avaliação foram revistos e alterados, retirámos a parte do socio afetivo (alteração do Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho), toda a escola distribuiu esses pontos pelo resto.

Consideras que a implementação do (PAFC), veio promover mais práticas de avaliação formativa em sala de aula? Que práticas?

Bem veio falar mais em avaliação formativa, veio questionar mais. Claro que quem já o fazia continuou a fazê-lo.

Então consideras que o PAFC veio impulsionar a mudança a nível de escola?

Sim, considero que estamos a caminhar nesse sentido. Ainda há um caminho a percorrer. Só espero que a próxima legislatura mantenha este projeto. Porque infelizmente os projetos têm sido alterados com alguma frequência, nos últimos tempos. Para que este projeto ande para a frente precisa de tempo.

Consideras que passou a haver maior trabalho colaborativo nos professores?

Começa a notar-se alguma mudança, passaram a haver reuniões de ano onde os docentes daquele ano se juntam uma vez por semana para articular trabalho interdisciplinar (DACs). Passámos a trabalhar mais em conjunto.

Quanto aos instrumentos de avaliação?

Passou a falar-se mais em diversificar os instrumentos de avaliação. Aliás as escolas movimentaram-se nesse sentido. Digamos que há uma maior flexibilidade em termos de avaliação. Agora também te digo que os instrumentos de avaliação devem estar adaptados ao grupo de alunos que estamos a trabalhar e o professor deve ver isso. Eu posso-te dizer que com este grupo de alunos (Português Língua não Materna) utilizei mais os testes de avaliação por os considerar mais adequados e que me permitem recolher mais informação acerca das aprendizagens destes alunos (como já referi anteriormente)

Em relação à avaliação formativa em sala de aula. Consideras que houve mudanças?

Fala-se mais na avaliação formativa. Mas o falar-se mais não significa que se mudou radicalmente. Há ainda muita confusão acerca do que é realmente a avaliação formativa. Uma coisa é aquilo que se diz, outra é aquilo que se faz. Considero que há ainda um longo caminho pela frente. Se o estamos a percorrer? Acredito que sim, mas, lentamente.

E contigo concretamente.

Consideras que a publicação do Decreto-Lei 55/2018, influenciou a tua prática avaliativa?

Sinceramente acho que não. Acho que me tem influenciado mais a minha experiência profissional, os desafios que vão surgindo e aos quais me vou adaptando. A formação que vou fazendo que me permite ir refletindo sobre outras experiências e melhorando as minhas práticas.

Quais as vantagens/desvantagens que consideras existir na sua implementação que interferem com o desenvolvimento da avaliação formativa em sala de aula?

A legislação está a ser mudada com alguma frequência, nem dão tempo de se poder avaliar os programas. Isso não é bom. Os professores estão cansados com tanta mudança. Às vezes ouço colegas dizerem «para quê isto tudo? Vem outro governo e muda-se tudo outra vez. Eu também tenho esse receio.

Que medidas entendes serem necessárias para promover a melhoria de práticas de avaliação formativa em sala de aula?

Acho que a formação era importante. É preciso mais formação sobre o que é a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Para clarificar melhor estes conceitos.

Outra medida era que houvesse mais tempo avaliar os programas que se implementam. Os professores estão cansados com tanta mudança.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Excertos Relevantes
C: Estratégias avaliativas	C1: Recurso a diferentes instrumentos de avaliação.	<p>Recurso a diversas tarefas avaliativas: áudio, trabalhos coletivos ou a pares, em sala de aula, apresentações orais.</p> <p>Recurso a testes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para avaliar competências; • Identificar dificuldades dos alunos; • Encontrar estratégias para superar essas dificuldades. 	<p><i>Na área do Português, nós temos o trabalho facilitado, porque nós temos várias competências para avaliar. os instrumentos são um meio para avaliarmos aquilo que precisamos (competências). Não é um instrumento que deve ter peso, mas sim, os domínios e as competências que estamos a avaliar.</i></p> <p><i>A compreensão oral ela é avaliada quando se passa um áudio. No caso da expressão oral eles têm que apresentar trabalhos. A escrita, em sala de aula, pode ser feita através de texto coletivo ou a pares".</i></p> <p><i>"Todas estas competências de que falei são avaliadas nos testes.</i></p> <p><i>"Utilizo o teste para identificar as dificuldades dos alunos, para que eles também as identifiquem, e encontremos estratégias, eu e eles, que permitam aos alunos melhorar essas mesmas dificuldades".</i></p> <p>para mim o que é razoável, atendendo às características dos alunos, é ter bastantes instrumentos de avaliação por cada uma das competências, não acumular muitos conteúdos....</p>
		Feedback como reforço positivo	<p><i>"Preciso dar o feedback, de todas as tarefas/instrumentos, ao aluno dos aspetos negativos</i></p>

Grelha de Análise de conteúdo da entrevista à professora B

	<ul style="list-style-type: none"> • Vantagens na sua utilização • Promotores de avaliação formativa <p>Efeitos dos instrumentos nas práticas avaliativas em sala de aula</p>	<p>Avaliação formativa</p> <p>Recolha de evidências de aprendizagem.</p> <p>Proporcionam um feedback.</p> <p>utilização de códigos de correção</p>	<p><i>para que os possa melhorar, mas reforçando ao mesmo tempo os aspetos positivos”.</i></p> <p><i>“Considero que este feedback que eu dou vai ajudando os alunos a perceberem onde é que erraram, onde estão a falhar e onde é que eles têm de insistir, onde é que tem de haver esforço da parte deles para conseguirem melhores resultados”.</i></p> <p><i>“Considero assim que todos os instrumentos que utilizo são formativos, mas é com base neles que é feito o juízo, no final do período onde é necessária uma nota, ou seja, uma avaliação sumativa”.</i></p> <p><i>“Ao aplicar estes instrumentos, consigo ir recolhendo informação acerca das aprendizagens”.</i></p> <p><i>“Vou dando feedback aos meus alunos com o objetivo que eles melhorem/ultrapassem as suas dificuldades e que vão realizando maiores e melhores aprendizagens”.</i></p> <p><i>“(…) utilizo é um código, que eles também têm. Se eles escreverem mal uma palavra eu sublinho essa palavra, utilizo sempre caneta verde, eles sabem que ali está um erro ortográfico. Se houver uma falha de pontuação é uma cruzinha no sitio onde devia estar,</i></p>
--	---	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Modalidade de E@D 	<p><i>ou não, a pontuação. Há um sinal específico para o parágrafo. Portanto não gosto de corrigir o estilo dos miúdos (...) cada um tem de desenvolver o seu estilo com alguma liberdade</i>". Este código de correção, foi facultado aos alunos no início do ano, eles têm com eles uma cópia desse código e eu incentivo-os, que quando forem ler e reformular o texto, que eu corriji, para o fazerem com o código presente para identificarem e saberem como devem reformular.</p> <p>"mando-lhes a correção da tarefa que realizaram para corrigir o que falharam e assim perceberem como poderão melhorar, a seguir envio-lhes a nova tarefa. Isto acontece quando mando a tarefa por mail, quando estivemos no E@D, a plataforma Classroom, permitiu uma resposta mais imediata e mais personalizada, um comentário mais personalizado, trabalho a trabalho".</p>
--	--	---	---

Grelha de Análise de conteúdo da entrevista à professora B

	<p>C2: Práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula como contributo para</p> <ul style="list-style-type: none"> • As intervenções dos alunos; • Ensino/aprendizagem; 	<p>Avaliação formal (através dos instrumentos de avaliação)</p> <p>Avaliação informal (em sala de aula – intervenções dos alunos)</p> <p>Incentivar os alunos à autonomia na sua aprendizagem.</p> <p>Avaliar diversas evidências por competência</p>	<p><i>“Há uma avaliação, há uma recolha formal de elementos, através dos instrumentos de avaliação que aplico”.</i></p> <p><i>“Por outro lado, em sala de aula, a maneira como os alunos se expressam, as intervenções que fazem, ou não fazem, permite-nos formar juízos e orientá-los melhor”.</i></p> <p><i>Nós, professores, não devemos ajudar demais os alunos, desde que eles saibam fazer determinada tarefa, devemos dar-lhes espaço para que eles se tornem, autónomas na sua aprendizagem.</i></p> <p><i>“(…) nunca devemos ter apenas uma evidência de uma competência, por período, devemos ter sempre mais que uma, porque a ideia que só uma evidência chega também é má dá-nos pouca informação. Não podemos dar ao aluno apenas uma oportunidade temos de dar mais oportunidades para testar aquela competência”.</i></p> <p><i>“Considero que as minhas práticas têm vindo a ser modificadas ao longo dos tempos”.</i></p> <p><i>“Tem havido uma evolução constante e contínua e que tem a ver com os desafios que temos pela frente”.</i></p> <p><i>Desde o ano passado que tive um novo desafio que foi adaptar e adequar as minhas práticas a estes</i></p>
	<p>Práticas alteradas ao longo dos tempos</p>	<p>Modificação das práticas ao longo dos tempos</p> <p>Evolução das práticas - experiência profissional</p>	

Grelha de Análise de conteúdo da entrevista à professora B

			<p><i>alunos com estas especificidades. Claro que isso enriquece-me profissionalmente.</i></p> <p>As grelhas que eu utilizo, estão feitas de maneira a que eu para cada uma dessas competências tenha maneira de preencher até 4 instrumentos por período, por exemplo.</p>
D: Estruturação das aulas	<p>D1: Relação entre a avaliação e a planificação das aulas:</p> <p>Recursos utilizados</p> <p>Estratégias utilizadas.</p>	<p>Utilização do manual por respeito aos alunos</p> <p>Manual–multiplicidade de recurso</p> <p>Estratégias de avaliação adequadas ao grupo.</p> <p>Estratégias a pensar em todos (diferenciação pedagógica)</p>	<p><i>“Por respeito para com os alunos e para que os mais fracos não sejam deixados para trás, nós devemos usar o manual”.</i></p> <p><i>“Eu utilizo todos os recursos que vêm no manual, quer dizer estamos a falar desde ficheiros áudio, até ficheiros vídeo, até power points”.</i></p> <p>“Eu preciso de desenvolver um conteúdo, mas sei que o grupo não o vai perceber se o aplicar daquela maneira, então vou adequar as minhas práticas de ensino ao grupo, vou pensar em estratégias que acredito possam facilitar a aprendizagem daquele conteúdo por parte dos alunos</p> <p>A avaliação vai-me ajudar a planificar e a pensar como resolver os problemas que vão surgindo no grupo de alunos, com o objetivo de conseguir chegar a todos e que todos tenham a oportunidade de</p>

Grelha de Análise de conteúdo da entrevista à professora B

	Critérios de avaliação.	Facilitadoras de aprendizagem dos alunos Critérios de avaliação – com conhecimento dos alunos.	aprender aquele (s) conteúdos. Considero assim, que a avaliação está presente na planificação que faço dos conteúdos que pretendo ensinar e que por sua vez vão ajudar/facilitar a aprendizagem por parte dos alunos. <i>“Os critérios de avaliação, quando nós os explicamos no início do ano são sempre abstratos para os alunos. (...) conforme as coisas vão acontecendo o que é que nós estamos a avaliar naquele momento, como é que eles têm de fazer para ter bons resultados naquele momento”. (B)</i>
	D2: Relação entre a estruturação e a concretização das aulas Participação dos alunos nas tarefas	Participação de todos os alunos nas tarefas. Ajuda de pares	<i>Vou utilizando várias estratégias para que consiga que todos os alunos participem na tarefa, por exemplo se vejo que um aluno tem mais dificuldades, recorro á ajuda de um colega que tem menos dificuldades (sentando-o ao lado), para que assim o consiga ajudar e estimular a sua participação.</i>
	D3: Envolvimento dos alunos no processo ensino e aprendizagem Autoavaliação Heteroavaliação Abordagem do erro.	Autoavaliação (final)- alguma confusão nos alunos. Autoavaliação após tarefas Heteroavaliação de todos após uma apresentação oral.	<i>“Eles confundem também a nota que deveriam ter com a nota que gostariam de ter”. “Se um aluno estiver a apresentar um texto eu pergunto sempre o que é que eles acharam e o que é que o próprio achou também”.</i>

Grelha de Análise de conteúdo da entrevista à professora B

	Comunicação da avaliação aos alunos	<p>Erro – estratégias para ultrapassar o erro.</p> <p>Feedback na comunicação da avaliação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • maior trabalho • promotor de aprendizagem 	<p><i>“Como professora tenho/devo de detetar os erros dos alunos, ver onde eles estão a errar e arranjar estratégias para ajudar os alunos a corrigirem os seus erros e ultrapassar as suas dificuldades”.</i></p> <p><i>“Dou feedback para ajudar os alunos a verem (aproveitando exemplos concretos) como seguindo as regras/orientações, eles conseguem obter melhores resultados”.</i></p> <p><i>“Essencialmente através de um feedback que dou aos alunos de todas as produções, neste caso escritas, que eles fazem”.</i></p> <p><i>“Demora um pouco, dá-me um pouco mais de trabalho, mas isso faz parte daquilo que a gente tem de fazer”.</i></p> <p><i>“Porque se eu quero ter bons resultados e quero conseguir ajudar cada aluno individualmente, tenho que explicar o que é que eles fizeram bem e o que é que eles têm de melhorar”.</i></p>
		Alteração nos critérios de avaliação	<p><i>“Os critérios são definidos a nível do Departamento, considero que também aqui houve uma evolução”.</i></p> <p>Ultimamente retirámos a parte do socio afetivo (alteração do Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho), toda a escola distribuiu esses pontos pelo resto”.</p>

Grelha de Análise de conteúdo da entrevista à professora B

<p>E: Implementação do PAFC (Decreto Lei 55/2018)</p>	<p>E1: Relação entre o PAFC e as práticas de avaliação em uso:</p> <p>Vantagens no desenvolvimento da avaliação formativa em sala de aula</p> <p>Desvantagens de avaliação formativa em sala de aula</p>	<p>Diversificação de instrumentos de avaliação</p> <p>Trabalho colaborativo</p> <p>Maior consolidação de práticas formativas em sala de aula</p> <p>Mudança frequente, pela tutela, na implementação de projetos</p> <p>Resistência à mudança (professores)</p>	<p><i>“Passou a falar-se mais em diversificar os instrumentos de avaliação. Aliás as escolas movimentaram-se nesse sentido”.</i></p> <p><i>“Sim, passou a haver mais reuniões de grupo para trabalharmos em grupo”.</i></p> <p><i>“Fala-se mais em avaliação formativa. Mas, há ainda alguma confusão acerca do que é realmente a avaliação formativa”.</i></p> <p><i>“a legislação está a ser mudada com alguma frequência, nem dão tempo de se poder avaliar os programas. Isso não é bom. Os professores estão cansados com tanta mudança. Às vezes ouço colegas dizerem «para quê isto tudo? Vem outro governo e muda-se tudo outra vez. Eu também tenho esse receio».</i></p> <p><i>“Há colegas que têm resistência à mudança”.</i></p>
<p>F: Sugestões de melhoria para o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa em sala de aula</p>	<p>F1: Sugestões de melhoria</p>	<p>Mais Formação.</p> <p>Mais tempo para avaliar os programas/projetos.</p>	<p><i>“É preciso mais formação sobre o que é a avaliação formativa e a avaliação sumativa”.</i></p> <p><i>Outra medida era que houvesse mais tempo avaliar os programas que se implementam.</i></p>

Entrevista à professora C

Que instrumentos de avaliação utilizas e para que os utilizas (com que finalidade)?

Diz-me quais as vantagens e inconvenientes encontras na sua utilização?

Os instrumentos que utilizo tem uma natureza diversificada, ou pelo menos pretendo que tenha. Nós, eu digo nós porque os instrumentos não são só escolha minha. Os instrumentos de avaliação que implementamos na escola, são os, tradicionais, testes de avaliação, as questões de aula, relatórios temáticos, relatórios de investigação. Não implementámos, devido à pandemia, mas implementámos o ano passado, as apresentações orais. São os 5 instrumentos de avaliação considerados mais formais.

Depois como avaliação menos formal temos o questionamento oral (que são as questões que se colocam para a resolução de um exercício) e que se pretende que os alunos vão acompanhando a resolução desse mesmo exercício e, toda aquela outra avaliação que nós fazemos, em sala de aula várias vezes e continuamente.

As vantagens? É a recolha diversificada de elementos para avaliar os alunos, que nos permitem ter uma ideia mais concreta do que o aluno realmente sabe, o que realmente está a aprender e permite-me a mim como professora perceber se o aluno aprendeu, se percebeu aquele conteúdo ou não e como o posso ajudar a adquirir conhecimento acerca daquela matéria.

Consideras os instrumentos que referiste, promotores de uma avaliação formativa?

Eu gosto mais de dizer que os considero instrumentos de avaliação tipo formativa, porque me dão informação, feedback, das aprendizagens dos meus alunos e me permitem reformular, pensar em estratégias promotoras de aprendizagem. Mesmo os testes, as questões de aula, são feitos naquele momento àquela hora, são instrumentos que me permitem ver como é que os garotos estão a aprender. Mas no final é sempre sumativa, porque eu preciso de dar uma nota.

Como é que foram explorados os instrumentos/práticas avaliativas em sala de aula?

Quando? Porquê? Com que resultados/efeitos?

Falaste em avaliação formal e em avaliação informal, em relação à utilização dos testes e das questões de aula são feitos no final de um conteúdo? Ou como é que costumas fazer/aplicar?

Em relação às questões de aula, normalmente quando nós sentimos que aquilo que estivemos a trabalhar é um conteúdo estruturante ou que efetivamente precisamos de ter

ali mais uma perceção, se os garotos estão a acompanhar ou não para efetivamente sabermos se podemos avançar e como vamos avançar, normalmente são as opções para decidir se fazemos ou não as questões de aula. Às vezes necessito de recorrer à questão de aula, porque o que eu recolho do oral em aula, principalmente em turmas que não é só por ser muito grandes, mas que tens ali um conjunto de garotos que domina e abafa os outros, e por muito que queiras estimular os outros estes são dominantes, é difícil perceber em relação aos outros se aquilo que captamos em sala de aula, nos dá informações suficientemente verdadeiras para nós sabermos como é que aqueles garotos estão ao nível da aprendizagem. Para determinados miúdos torna-se mais fácil recolher essas evidências por escrito. Por exemplo nos testes não temos essa hipótese porque eles têm de ser agendados, por vezes deparo-me com alguns contratempos porque dava-me mais jeito serem aplicados uma semana antes ou uma semana depois, mas estão agendados têm de ser feito naquela altura, temos esta limitação, que nos é imposta pela escola. Com as questões de aula, não é feita essa limitação, porque à partida é um instrumento de avaliação em que o que se pretende é que o garoto não tem de fazer um estudo prévio, ele terá que mostrar evidência com base naquilo que está a acompanhar no momento e, portanto, a escola permite que este instrumento de avaliação não seja agendado e a minha tomada de decisão para uma questão de aula provem daquilo que te estava a dizer, quando estou a dar um conteúdo estruturante e quero avançar dali para a frente e preciso de saber como é que aquilo está aprendido pelos garotos, ou quando eu preciso de tomar umas decisões acerca do que vou planear a seguir e quero tirar evidências. As questões de aula e os testes são aquilo que a escola considera mais tradicional e isto acontece em consequência da autonomia da flexibilidade curricular, foi com base nisto que os critérios sofreram alteração e foi imposto pela escola, poderia haver instrumentos de carácter tradicional com determinado peso e a escola determinou o peso (percentagem) que esses instrumentos teriam na nota dos alunos. E depois tens outros instrumentos que não se enquadram neste grupo tão tradicional e teriam que ter outro peso. Os que nós grupo de matemática, não encaixamos no tradicional, são os relatórios que podem ser temáticos ou de investigação, que eu já diferencio, deve ser isto que queres que eu explique. As apresentações orais e o desempenho em sala de aula. O desempenho em sala de aula, ou seja, o questionamento oral e tudo o mais. Que não pode deixar de ser um instrumento de avaliação, lá está, às vezes é um pouco mais complicado porque não há uma produção escrita e muitas vezes nós professores estamos mais habituados a sustentarmo-nos no escrito. Porque é mais fácil, nós justificarmos a terceiros algumas decisões ou algumas

classificações que damos com base em documentos escritos palpáveis, não é? Mas o facto é que mais de 80% do tempo que estamos com os alunos é questionamento oral e uma avaliação mais informal neste aspeto. Em relação aos relatórios, os relatórios temáticos são mais concisos são feitos individualmente e pretendem avaliar qualquer coisa que não chega a ser tão procedimental, mas não chega a ser uma investigação. Os relatórios de investigação, são um pouquinho, ou pretendem ser mais abertos, são feitos, não totalmente, mas a primeira parte em grupo, ou seja, a parte exploratória, é feita em grupo, porque se pretende que haja ali entre eles desenvolvimento da argumentação e nós percebemos que há determinado tipo de investigações que quando temos mais de um garoto a trabalhar ao mesmo tempo as várias... portanto a partilha permite que eles avancem e depois tem uma segunda parte que é a parte de conjectura que é identificar um padrão, o estabelecer uma regra, o estabelecer a conjectura, como te estava a dizer, tudo isso é feito de forma individual. Esta é uma característica de um relatório de investigação, o outro é um pouco mais conciso, mais próximo de ser considerado um instrumento mais tradicional. As apresentações orais, é um bocadinho como uma prova oral, nós temos um conjunto de desafios que são propostos aos garotos, eles têm que se preparar para cada um deles e depois num determinado dia, a uma hora marcada eles são chamados a apresentar um daqueles desafios, são chamados a resolver e oralmente a explicar como é que o fizeram. Tentamos aqui um bocadinho ir buscar aqueles que conseguem mais facilmente mostrar o que sabem através da parte mais oral, a parte escrita nem sempre é o melhor para todos. Assim, quem é mais forte em termos de oralidade vai, aqui, ter a oportunidade de mostrar o que consegue fazer. Aqui a ideia é que os instrumentos vão cobrindo as várias formas que os alunos têm para nos mostrar as suas aprendizagens. E o questionamento oral, dentro da intervenção em sala de aula, que já tinha falado.

Esse questionamento oral de que falas como sendo uma avaliação mais informal, são questões que surgem no dia a dia e tu vais perguntando/questionando os alunos, certo?

Sim, embora surja em sala de aula, considero que é espontâneo q.b. e agora pegando na formação que fiz no ano anterior que me deixou alerta para os benefícios de um questionamento intencional, ou seja, pela experiência que vamos adquirindo, percebemos à partida, que há perguntas que fazemos que vão mobilizar ali conhecimentos, são perguntas despiste eu agora vou fazer esta pergunta e vou perceber se eles caem ou não na ratoeira. Ou seja, dá-me logo para perceber se eles entenderam ou não aquilo que eu

expliquei. Mas esta formação que fiz, mostrou-me que é necessário além das questões que temos cá atrás termos algumas questões, sermos cuidadosos na preparação desse questionamento oral e às vezes sermos cuidadosos ao ponto de perceber a que tipo de alunos é que eu faço algumas perguntas. Porque efetivamente com essa formação eu percebi que esse questionamento intencional, poderá trazer vantagens que poderão ser desbloquear algum aluno ou de conseguir dar margem de manobra aquele aluno para mostrar o que percebeu ou que não percebeu. Mas sim, o questionamento oral pode ser também espontâneo, porque podemos levar um conjunto de questões pensadas, mas temos de dar abertura para que outras surjam em sala de aula e só assim é que é rico, para irmos para onde a aula nos levar e aqueles garotos nos levarem. Por vezes pode acontecer pensarmos em questões para aquele exercício/matéria, mas as questões levantadas conduzem para outras situações naquela aula e aquela linha de questionamento teve de ser alterada e temos de fazer uma ginástica para a adaptarmos a um novo contexto.

Consideras que estes instrumentos te ajudam a recolher evidências de aprendizagem nos alunos?

O objetivo de aplicarmos estes instrumentos de avaliação (digo aplicarmos, porque definimos em grupo, de matemática, o tipo de instrumentos que vamos aplicar. Depois dentro de cada equipa que leciona aquele ano de escolaridade, é o que acontece comigo, tentamos entre todos construir cada um daqueles instrumentos de avaliação.

A nossa intenção, enquanto professores, ao definirmos estes instrumentos foi o ir buscar evidências da aprendizagem dos garotos, permitindo que todos que queiram não fiquem penalizados porque só podem mostrar o que sabem através de instrumentos orais, de escrita, ou de grupo, ou individuais. Tentámos não limitar as características/potencialidades de cada aluno.

Porque se pretende que se façam tarefas de natureza diversificada em sala de aula, a avaliação tem que refletir isso mesmo, eu não posso trabalhar tarefas abertas, tarefas de investigação e depois a única forma que eu tenho de recolher informação são questões de aula e testes. Ou por exemplo não posso fazer só procedimental o tempo inteiro e depois só avalio com relatórios, isso não é justo, nem correto. Portanto se em sala de aula se pretende que se faça um pouco de tudo, a avaliação deve refletir um pouco de tudo.

Como avalia as intervenções dos alunos na sala de aula?

O objetivo da intervenção em sala de aula, em termos avaliativos, acho que é aquele que para mim tem de todos os instrumentos uma intenção mais formativa. E eu falo de intenção formativa, porquê? Porque eu posso muito querer que seja uma avaliação formativa, mas se o aluno não quiser eu não consigo que seja formativa. Não é intenção minha, com o questionamento oral, classificar, o meu objetivo com o questionamento oral é ter ali um momento em que eu consigo imediatamente validar ou não validar os conhecimentos dos garotos. Quando falo em questionamento oral refiro-me a todas as questões que são levantadas para a resolução de um exercício. Que por exemplo, faço com frequência, escrevo um exercício no quadro e vou-o resolvendo questionando os alunos, outras vezes peço para o resolverem individualmente ou a pares e eu vou circulando pela sala e acompanhando a sua resolução. A minha preocupação é principalmente com eles, porque eles precisam aquilo que estão a pensar a forma como acham que as coisas se resolvem de saber aquilo em que estão a pensar, a forma como acham que as coisas se resolvem ou como as coisas se relacionam é aquela, e eles necessitam muitas vezes de expor e precisam que o professor valide ou não valide. Validando para eles, muitas vezes é, ok eu entendo posso passar à frente. Não validando, o professor e eu acabo por fazer isso, que é dar ao aluno um feedback que o obriga a repensar o que fez. Às vezes não se consegue e o feedback é pobre, eu acho que o que faço é aquilo que toda a gente faz. Muitas vezes a pressão da aula, a pressão do tempo, a pressão de que se eu estiver muito tempo com este garoto a dar-lhe pistas, tenho o resto da turma que fica agitada. Tenho um conjunto de variáveis que muitas vezes nos fazem com que o feedback que damos seja pobre e seja não, não é assim. Eu acho que isto não é minimamente formativo porque não obriga o aluno a procurar o seu erro a entender o que fez mal e como poderia melhorar. Devia haver a possibilidade, que às vezes existe, felizmente, se calhar até sou injusta e até são poucas vezes em que é tão pobre. Devia ser olha não é assim, pensa, lembra-te do que é que fizemos e mandar a bola para o lado de lá e deixar o aluno pensar. E este questionamento não tem de ficar resolvido na mesma aula, pode na aula seguinte voltar e eu tento que isso aconteça. Muitas vezes mesmo nas respostas que dou aos mails (que os alunos me colocam dúvidas), vou arranjando um conjunto de perguntas que eu acho que se eles vão conseguindo responder a estas questões eles vão conseguindo mesmo que não cheguem à resposta correta, vão se conseguindo aproximar e construindo seu próprio conhecimento de uma forma o mais autónoma possível.

Portanto, é este questionamento oral que eu tento promover não com o intuito de fazer uma avaliação com o objetivo de classificar, “há este aluno com esta intervenção está num nível 4, ou está num nível 3”, isso a mim não me interessa, mas sim perceber se aquele aluno, com o questionamento oral, está a evoluir se não está a evoluir, ou se é um garoto que apresenta dificuldades, mas com este questionamento está a apresentar uma evolução.

Consideras que as intervenções dos alunos em sala de aula, te permitem avaliar a relação entre o ensino e a aprendizagem que eles estão a realizar?

Sim, sem dúvida. Porque ao permitir que o aluno intervenha em sala de aula eu vou percebendo se aquilo que eu ensinei realmente foi aprendido pelos alunos. Quem aprendeu, quem não aprendeu, quais foram os problemas que surgiram. A minha preocupação com todas as questões que são levantadas é aprendeu ou não aprendeu. Se aprendeu ok, se não aprendeu toma lá mais umas pistas a ver se agora já consegues, ou seja, dá-me um feedback mais imediato. Quando digo aos alunos “repensa”, tento que haja ali uma autorregulação para que eles compreendam o erro e aprendam com ele. Ou seja, sem dar uma resposta direta, aos alunos, tento ajudá-los a construir a sua própria aprendizagem. Acredito que se o processo for feito desta maneira a aprendizagem é muito mais consistente e efetiva. E muito mais dificilmente aquele aluno volta a errar.

Quais as práticas avaliativas que implementas/utilizas em sala de aula?

Como já fui dizendo tento que as minhas práticas avaliativas em sala sejam variadas para que todos os alunos possam sentir maior confiança na sua avaliação. Temos garotos que estão mais à vontade em realizar testes/questões de aula, outros estão mais à vontade nas apresentações orais.

O facto de os instrumentos avaliativos serem diversificados não lhes retira o mérito nem lhes retira o grau de dificuldade. Às vezes os alunos podem pensar que agora com estes instrumentos diversificados pode ser tudo mais fácil. Mas não é assim, tem de haver sempre um trabalho por trás, tem de haver um investimento dos alunos, não há hipótese, sem trabalho não se vai lá.

Consideras que o facto de as tuas práticas serem mais diversificadas permitem-te avaliar melhor os alunos?

Sim, sem dúvida. Porque se as minhas práticas avaliativas forem mais diversificadas, os garotos têm mais hipóteses de mostrar aquilo que aprenderam e a avaliação torna-se mais justa, uma vez que permite que os alunos sejam avaliados de formas diferentes.

O que contribuiu para este tipo de práticas avaliativas que implementas em sala de aula?

O tipo de opções que eu faço são necessariamente fruto da minha formação profissional, que acaba por ir moldando as preocupações e a forma como eu vejo o ensino, a formação contínua em que eu vou tomando opções com aquilo que eu pretendo implementar. E também são fruto das opções da escola onde eu trabalho e do grupo de professores com quem eu trabalho me levam a tomar, não é? Porque muito que eu quisesse optar por este tipo de instrumentos, mas se fosse uma escola que me limitasse a implementar este tipo de instrumentos, ou se eu trabalhasse apenas com colegas que consideravam que só se poderia avaliar de determinada maneira, seria mais difícil. Sim as opções que tomo, a maior parte delas, tem a ver com tudo isto. Algumas eu tenho que tomar, mesmo que não seja com as que eu mais concorde, mas a escola assim o define e eu tenho de o fazer.

As práticas avaliativas que implementas com os alunos, têm sido constantes ao longo do tempo? Ou tem vindo a ser modificadas/alteradas? Porquê?

Posso falar um pouco da minha carreira, como já disse acabei o meu curso há 20 anos atrás. Terminada a licenciatura, quando comecei a trabalhar, mesmo no ano de estágio, recordo que nós implementávamos tarefas diferenciadas e foi um estágio muito rico em termos de perceber como trabalhava com os garotos em termos de tarefas de investigação, de exploração, mas em termos de avaliação nessa altura não havia a sensibilidade de utilizar outros instrumentos de avaliação, efetivamente o privilegiado eram os testes. Mesmo nos primeiros anos de trabalho foi por aí que fiquei, não se falava em questões de aula, nem em relatórios. As coisas mudaram, na matemática, com a implementação dos novos programas que coincidiu, felizmente, com a minha entrada na escola onde estou agora e em simultâneo com uma colega que tirou o curso e fez o estágio comigo. O que aconteceu é que ambas tínhamos feito o mestrado em didática da matemática, mas a minha colega especializou-se em avaliação. E o facto de estarmos as duas na mesma escola e estarmos as duas com turmas piloto dos novos programas foi o cenário para que

eu começasse a repensar esta forma de avaliação. Também o facto de trabalhar projetos com esta minha colega em que também estavam elementos do Instituto de Educação, comecei a ficar desperta para este tipo de situações. E o tipo de instrumentos e consequentemente as minhas práticas avaliativas começaram a ser diferentes. Começou a haver essa diferença. Começaram a surgir os relatórios, começaram a ser feitos os testes (eu não sei se o posso chamar “teste em duas fases”). Eu acho que o que fazia (não o faço atualmente), não era bem um teste em duas fases. O aluno fazia o teste pela 1ª vez, eu levava-o para casa e avaliava, não com a preocupação de classificar, mas sim com o objetivo de dar um feedback. Dar um feedback nas perguntas que eles poderiam melhorar, deixar algum tipo de questionamento que os fizesse melhorar (feedback escrito). Foi o primeiro contacto que tive em termos de feedback escrito. Modifiquei a minha forma de dar feedback aos alunos, porque as “cobrinhas”, (como chama a minha colega), que se veem nos testes ou os pontos de interrogação, acabam por dar um feedback pobre para o aluno. Porque o aluno olha para ali, percebe que há qualquer coisa que não está bem, mas fica muitas vezes por ali. Então a preocupação, nestes instrumentos, era dar o feedback, pergunta a pergunta. Muitas vezes era “olha repara novamente aqui”, “achas que...”, “recorda-te de ...”, “então e se o valor fosse este...”, com este questionamento, o objetivo era que o aluno repensasse, este elemento era devolvido ao aluno e ele era convidado a alterar o que quisesse alterar e só depois, então, é que o instrumento era classificado. Estes começaram a surgir, surgiram também os relatórios de investigação, ou seja, os relatórios de investigação, que eu falei há bocado já veem daqui, e com a minha colega, implementámos outro instrumento que apesar de estar relacionado com uma avaliação sumativa (ligada aos testes), tem um intuito formativo. Que é o que nós chamamos os planos de trabalho, em que o aluno fazia o dito teste e terminado, nós (professores), libertávamos a resolução do teste e ao mesmo tempo libertávamos um documento que chamávamos plano de trabalho em que a 1ª pergunta do plano de trabalho procurava avaliar a mesma coisa que a pergunta do teste, a estrutura era similar e o objetivo de cada uma das perguntas também era similar, não era uma versão B, mas era um instrumento “sombra” do teste. O que é que acontecia? Nós entregávamos a avaliação do teste classificado, libertávamos a resolução do teste e libertávamos o plano de trabalho e era dado aos alunos um tempo (mais ou menos) uma semana em que o objetivo era que os garotos resolvessem no plano de trabalho as perguntas que não tinham tido corretas no teste. Os garotos ficavam encantados por poderem melhorar o seu teste, porque nós dizíamos que a nota podia subir mais 5% e eles lutavam que nem uns “leões” por aqueles

5%. Pronto! O nosso objetivo não era os 5%, até porque na altura, em que isto foi implementado, só tínhamos testes e questões de aula e nós sabíamos que essa percentagem não modificava muito a nota do aluno.

Mas esta não foi uma medida muito pacífica em termos de escola, muitos colegas levantaram problemas na implementação desta forma de avaliação, dizendo, “mas eles fazem fora da sala e tu não vês”, “podem fazer com um explicador”. Nós dizíamos que sim o aluno podia subir a sua nota, mas isso não lhes fazia grande diferença, o que lhes fazia diferença é que se o aluno efetivamente fizesse esse plano de trabalho de uma forma séria, eles vão aprender, porquê? porque vão ter que identificar o erro, vão ter que o entender e vão ter que o ultrapassar para resolver o plano de trabalho. Eles podem fazer sozinhos, comigo, com o explicador ou com o pai. Mas, a mim professora, interessa-me essencialmente que ele o faça, porque se ele o fizer ele vai essencialmente aprender. Posso é ficar triste se não aprendeu comigo, mas esse é um problema de autoestima e de ego. Claro que o mais importante é que o garoto o tenha feito. Este era mais um instrumento que tinha esta intenção formativa.

Mas, isto não foi fácil, porque quando eu e a minha colega, começamos a implementar esta situação de que os planos de trabalho contassem 5%, de querer os relatórios como instrumento de avaliação, a mesma escola que neste momento te diz que tens de fazer os relatórios e tens de fazer blá, blá..., foi muito difícil de convencer. E, os relatórios que eu por exemplo acho que não são nada fáceis, aliás os miúdos, “pelam-se com medo cada vez que é um relatório”, ficam com mais medo de que quando fazem um teste. Porque já percebi que é qualquer coisa que eles não estavam habituados a trabalhar, que é muito mais aberto, eles demonstram uma maior ansiedade. Essa mesma escola que achou que fazer relatórios era um facilitismo e que a história de dar 5% a luta que foi, houve reuniões de grupo para discutir os benditos 5%. É a mesma escola que, agora, em termos de Pandemia, tudo o que é feito no E@D, nos disse que tínhamos de dar maior peso nestes instrumentos. As circunstâncias vão-nos fazendo mudar. Naquela altura isto pareceu uma coisa muito complicada, agora é perfeitamente normal e não é questionável. Eu acho que isto tem a ver com os tempos, os tempos vão-nos fazendo mudar.

Há pouco disseste que fazias testes em duas fases e que agora já não fazes. Qual a razão para esse facto?

Olha é assim. Não há bela sem senão. E estes instrumentos, todos que tinham as suas vantagens também têm as suas desvantagens e a principal desvantagem de tudo o que fui

implementando, os planos de trabalho, o teste em duas fases é que são extremamente trabalhosos e morosos, principalmente porque quer o teste em duas fases que o plano de trabalho, não faz sentido eles fazerem a avaliação hoje e tu entregares daqui a 15 dias, já passou, nem uma semana. E, portanto, o que nós fazíamos, considerávamos que era o melhor era os garotos faziam o teste hoje e na aula seguinte estavam a recebê-la. Porque só assim é que se consegue que os alunos não encerrem o processo. Claro que este ritmo começou a ser muito complicado para nós professores. Até porque nesta altura nós tínhamos a matemática, os estudos acompanhados, ou seja, tínhamos menos turmas. Agora atualmente eu tenho 5 turmas, era muito difícil conseguir “dar conta do recado”. Até porque dar todo aquele feedback não era fácil, tenho que estar a pensar que feedback vou dar aqui, que ajude o aluno a pensar, sem lhe dar uma resposta direta. Os planos de trabalho davam imenso trabalho, porque tu construías o elemento de avaliação e imediatamente tinhas de construir em paralelo o outro. Isto era muito cansativo e eu comecei a ver que sem desprimor dos garotos que aproveitavam, começou a criar um bocadinho de mau estar nos professores, porque a carga de trabalho era tão grande que optámos por deixar de lado estes instrumentos de avaliação. Não porque não acreditássemos nestes instrumentos, mas sim pelo trabalho que nos dava versus aquilo que os alunos aproveitavam.

Como já disseste as tuas práticas avaliativas têm vindo a ser modificadas ao longo do tempo. E em relação à avaliação formativa de que forma a adequas às tuas práticas? E de que forma essa adequação tem vindo a ser alterada ou não, ao longo dos tempos.

Posso dizer que tenho vindo, ao longo do meu percurso profissional, procurando implementar instrumentos de avaliação que me permitam recolher evidências do que os alunos estão realmente a aprender e ajudá-los direta ou indiretamente a construir a sua aprendizagem. Na minha perspetiva, estas são práticas de avaliação formativa. Claro que a experiência que vou tendo ao longo destes anos tem vindo a ensinar-me muita coisa. E a formação que tenho feito que me tem ajudado a repensar/refletir sobre as minhas práticas. Voltando a falar de instrumentos de avaliação que é óbvio estão implícitos nas minhas práticas avaliativas. Um teste, uma questão de aula ou uma apresentação oral são considerados instrumentos de avaliação sumativa, o aluno sabe que àquela hora, naquele momento está a ser avaliado, no entanto esse instrumento pode ter um propósito formativo. Se eu o utilizar para retirar informações do que o aluno sabe, lhe der esse

feedback e o ajude a perceber onde errou e como pode melhorar os seus conhecimentos. Claro que o aluno terá também de se empenhar nessa melhoria. Esta minha prática, esta minha forma de encarar a avaliação, de tentar diversificar os instrumentos avaliativos, o facto de olhar, também, para instrumentos sumativos e poderem ter uma utilização formativa, tem vindo a ser modificada ao longo do tempo.

Existe uma relação entre a planificação e a gestão do currículo, nas práticas avaliativas que implementas?

Sim. Porque eu tenho de fazer a planificação tendo em vista a avaliação e quando faço a avaliação tenho de ter em vista a forma como planifiquei e como fiz como trabalhei, portanto, são inseparáveis e eu tenho de ter presente, os feedbacks que a avaliação me dá para o que vou planificar a seguir.

Essa gestão que fazes tem sofrido alterações ao longo dos tempos?

Sim, porque estão interligadas. Uma coisa é tu teres uma avaliação que tu já sabes que tem sempre aquele tipo de carácter, outra coisa é tu teres uma avaliação (já não estou a falar do questionamento oral em aula),

Que pode ter diferentes tipos de formas e, portanto, olha, sei lá o ano passado quando implementamos novamente os relatórios o grupo com quem eu trabalhava no 7º ano, tomámos a decisão em que tipo de conteúdo é que queríamos trabalhar no relatório e aquele conteúdo foi trabalhado na ótica de que eles iriam ser sujeitos a uma avaliação com aquele tipo de carácter.

Como planificas as aulas ou uma sequência de aulas? Que recursos utilizas?

Quando planifico, se estiver no início do ciclo e não conheça os garotos, necessariamente eu vou planificar tendo em mente os garotos que tenho à frente. Logo aí eu vou pensando no questionamento oral dirigido para certos alunos. Olha se por exemplo tiver alunos que estão com medidas seletivas (ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho), quando eu faço a planificação, há logo ali um espaço em que eu penso ou quando eu escolho determinado tipo de exercícios que são escolhidos pensando nas características dos garotos que tenho à frente. E, isto tem de ser pensado, obviamente, quando planifico as aulas. Porque se os exercícios que vêm a seguir estes alunos já poderão não os conseguir fazer, então eu tenho de ter exercícios que, também, estejam acessíveis a todos os alunos. Mesmo sabendo que nem todas as opções que eu faço serão para todos (tenho de cumprir

o currículo), mas lá está eu tenho que encontrar opções que me permitam chegar a todos os alunos: àqueles que precisam de aprofundar mais, àqueles que precisam de mais ajuda e provavelmente ficarão pelo 1º, 2º exercícios que eu vou propor, mas se o fizerem o meu objetivo está alcançado. Por exemplo, quando escolho um conjunto de 5 exercícios e coloco no quadro, desses 5 exercícios que eu proponho para eles fazerem, eu não digo isto obviamente, mas eu sei que apesar de propor para a turma há determinados alunos, que pelas suas características, em que o meu objetivo é que eles façam o 1º e o 2º exercício, claro que se conseguirem fazer mais é excelente. E, esses exercícios são escolhidos pensando nestes garotos.

As opções que eu tomo em termos do questionamento, da forma como escolho o trabalho que proponho aos alunos, a forma como abordo os conteúdos têm em 1º lugar as características dos alunos que tenho à frente, não posso nunca esquecer a planificação que foi feita em departamento. O manual depende, eu recorro ao manual, muitas vezes por respeito aos encarregados de educação que gastaram dinheiro para o adquirir. Porque nem sempre os manuais são na minha ótica a melhor ferramenta. Depois há um conjunto de tarefas, brochuras, outros manuais a que vou recorrendo, mesmo trabalhos que fui construindo ao longo do tempo, documentos que foram partilhados com outros colegas. Que eu vou buscar. Lá está pensando nos garotos que tenho à frente, na experiência que vou adquirindo. Pensando aqueles exercícios daquele ano “caía aqui que nem ginja”, ou então nem pensar aplicar aquela ficha com estes alunos.

Quando preparas as aulas, pensas na avaliação? De que forma?

Sim, tenho de pensar na avaliação por antecipação, ou seja, quando planifico as aulas. As aulas servem muito para tu ires fazendo o ponto de situação, vou fazendo uma avaliação de como é que os alunos estão a ter dificuldades ou não, como estão a responder às questões que são levantadas, como estão a aderir às propostas de trabalho, ou seja, é uma avaliação diária, contínua, não formal. E essa leitura diária vai-me permitir pensar na avaliação quando planifico, conheço o grupo, os seus pontos fortes, os seus pontos fracos e vou adequando a minha planificação ao grupo que tenho pela frente.

Consideras importantes e úteis os critérios de avaliação em vigor na escola, para a tua prática avaliativa? Se não, porquê?

Eu acho que tem de existir um documento que defina os critérios de avaliação, tem que existir, porquê? porque é importante haver uma uniformidade, em que toda a escola

aplique os mesmos critérios de avaliação. O que eu ainda não me identifico com os critérios de avaliação existentes na minha escola tem a ver com os pesos.

Acho bem... O que eu quero dizer é que acho que os critérios vêm cá para fora para que haja a certeza que toda a gente vai diversificar os instrumentos de avaliação porque se calhar caísse no erro de manter os mesmos e um dos objetivos dos critérios será esse. O que me custa naqueles critérios tem a ver com o tipo de disciplina que eu dou. A Matemática é uma disciplina que tem de ser vista na globalidade, não posso trabalhar números sem esquecer álgebra. E o que eu acho é que há de facto instrumentos de avaliação que são muito mais propensos em avaliar a matemática em globalidade. Uma questão de aula não serve para avaliar em globalidade, pronto. Por exemplo, se eu dou números em setembro, se eu não voltar a pegar em números e claro que quando eu digo pegar nos números não é fazer continhas. Mas se não voltar a pegar em conteúdos que estão associados aos números quando eu voltar, no ano seguinte a falar em números, porque a matemática é uma disciplina em espiral, eu trabalho números este ano e para o ano vou repegar e vou aprofundar. O que acontece aqui é que se eu não trabalhar com eles ao longo do ano e eles não estejam a ir atrás a ver os conteúdos trabalhados, eles vão esquecer.

Eu precisava que os instrumentos que permitem avaliar desta maneira a matemática tivessem um peso maior e que pudessem ter uma presença maior. E neste aspeto, e com tudo de bom e tudo de mau, os testes (tradicionais), são aqueles que mais fazem este tipo de avaliação. Eu acho que os testes tradicionais, na minha escola, com os critérios que tenho, para a minha disciplina, eu acho que têm um peso muito diminuto. O que está a acontecer é nós estramos a validar conhecimentos de garotos e quando eu digo validar é chegar ao final do ano e o garoto tem 3, ou 4, ou 5. Estamos a fazer a validação de um garoto que sabe matemática parcelarmente e isso não é saber matemática. Eles precisam de conseguir relacionar e eu acho que aí está-se a perder. Pronto, é a crítica que faço. Precisava que os instrumentos sendo diversificados, tendo em conta as características da minha disciplina eu pudesse gerir melhor o peso de cada um deles. Porque eu também não percebo porque é que o teste tem de valer menos que o relatório.

Acho que passámos de um extremo em que os testes eram tudo e não havia mais nada, para outra situação em que os testes parece que são irrisórios.

Atenção eu não sou fã nº 1 dos testes, nem sou fã nº1 dos exames, apesar de ser coordenadora do secretariado dos exames. Acho que os exames avaliam o que têm de avaliar, com o poder redutor que têm de ser àquele dia, àquele hora, naquelas

circunstâncias. Têm de ser visto desta maneira. Mas, o facto, se nós pensarmos em termos do percurso académico e mesmo em termos de percurso de trabalho, os alunos e as pessoas são sujeitas a momentos de tensão assim. E a avaliação tem esta tensão, tem momentos de tensão e é preciso aprender a geri-los e eu acho que também não é positivo nós estarmos a retirar esta tensão à avaliação, quando pela vida fora ela vai existir. Para mim isto está incorreto, estes garotos deviam estar a ser trabalhados para que independentemente da consequência avaliativa daquela prova, tem nota, não tem nota, conta ou não para passar. Independentemente da consequência que eles dessem o seu melhor. E eu acho muito triste, e é verdade nesta leitura que fazemos porque temos garotos e inclusive encarregados de educação que dizem o mesmo. As provas de aferição? Aquilo não conta para nada, eh! É muito, muito triste. Porque o que se pode retirar de uma prova de aferição, se for feita como deve de ser e, quando eu digo como deve de ser é se for elaborada de maneira a ir ao encontro à forma como se deve trabalhar que nem sempre tem sido assim. Ainda o ano passado, as provas de aferição não foram ao encontro das diretrizes da forma que nós temos para trabalhar com os garotos. Mas se ela for feita com a preocupação de aferir como é que estes garotos estão a ser trabalhados indo ao encontro das diretrizes que temos e se os garotos a fizerem com seriedade, as conclusões que dali se tiram são muito ricas, para nós escola e muito ricas para os encarregados de educação.

É muito triste que os miúdos levem mais a sério a bendita da prova final, porque conta para passar que a bendita da prova de aferição porque não conta para passar. Mas é a cultura da sociedade que temos e acho que devíamos trabalhar para inverter esta situação. Porque a prova de aferição acaba por dar feedback e lá está tem um intuito formativo. Devia ser pensado assim: isto foi feito ao nível do Ministério da Educação, é o que se espera que qualquer garoto neste ano de escolaridade consiga fazer, deixa ver o que é que eu consegui, porque não foi uma coisa que o meu professor que me conhece me fez, ou não foi uma coisa que a escola que me conhece me fez, foi uma coisa que foi feita para todos, deixa ver como é que eu fico. Então isto não é importante? Eu acho que isto é muito importante para eu perceber eu enquanto aluna, eu enquanto encarregado de educação eu enquanto professor. Depois se tiveres dois ou três alunos a fazerem isto de forma séria, mas os outros não, depois tens ali os resultados todos embargados, ficas sem saber se eles não sabem realmente ou se não se dedicaram minimamente aquilo que estavam a fazer. Não consigo tirar dali muitas conclusões como se pretendia com este tipo de instrumento avaliativo.

Ainda voltando à tensão gerada por alguns instrumentos avaliativos, quando os alunos vão para o ensino secundário, e estou a pensar também nos que vão para os cursos profissionais e que agora têm entrada direta na faculdade e mesmo na sua vida profissional, todos eles têm momentos de tensão de avaliação e vão ter que saber lidar com essa tensão. Ora eu não posso achar que só quando o aluno chega ao 10º ano e porque aí o peso na avaliação é maior é que vai encarar isto com maior seriedade. Mas, não isto tem de ser feito antes, vem de trás, vem do principio. Portanto eu acho que os alunos desde pequenos devem ser confrontados com diferentes formas de avaliar que impliquem diferentes níveis de stress. Eu tenho garotos, ainda no 8º ano, que eu sei que o nível de ansiedade e stress quando lhes é pedido um relatório, é maior de que quando fazem um teste, instrumento a que eles estão habituados. Claro que quem manifesta esta preocupação são os “bons alunos” quando digo entre aspas, porquê? porque, para mim, o aluno tem de ser bom em todas as áreas. Pode ser muito bom nos testes, mas depois nos relatórios estarem na ponta contrária, não é... Para ele ser bom tem de dar cartas nas diferentes áreas. Se calhar não precisa de ser muito bom em todas, mas tem de ser bom em todas as áreas, este é que é o bom e não aquele que é brilhante nos testes. E são aqueles que são bons só nos testes é que se nota que ficam mais aflitos, mas este é um processo de crescimento. E é natural que fiquem aflitos porque durante 6 anos estiveram acomodadinhos aos testes, que ainda por cima eram só parciais, e agora vem esta maluca que lhes diz que os testes são globais, que vêm os relatórios que eles trabalham muito e depois têm de fazer uma coisa que são conjeturas que eles nem sabem o que são. Tem sido um processo de aprendizagem para estes garotos também, não foi fácil para eles, eu quero acreditar que os fez crescer e os fez melhorar em termos de aprendizagem. Acreditando que as suas aprendizagens são mais consistentes. E que eles não só mostraram melhor o que aprenderam como o que aprenderam foi feito de uma forma mais real, mais consistente.

Estes critérios de avaliação, os alunos conhecem-nos?

Sim, claro. São-lhes transmitidos logo no início do ano letivo. Mas tomam consciência mesmo real dos critérios de avaliação durante o ano letivo, à medida que se vão apercebendo das avaliações que realizam.

Tens alunos que participam mais e/ou menos nas tarefas? Como têm evoluído? Como é que consegues envolver e levar a participar os que têm tendência para participar menos?

Sim. Acho que as tarefas propostas têm a intenção de facilitar a participação dos alunos. E lá está o questionamento oral, para dar a oportunidade a alguns que menos participam, também acho que tem essa importância. O que acontece ali é que o grau de dificuldade vai aumentando de tal forma que já não é fácil para garotos que trazem muitas fragilidades, já não é fácil, conseguir ir busca-los. Eu trabalho com alunos de 7º, 8º e 9º anos. E, quando os garotos me chegam às mãos, eu tenho notado cada vez mais isso, o nível de dificuldade é tanto que há coisas que eu consigo trabalhar com eles, e que eles conseguirão lá chegar, mas terão que fazer um trabalho muito efetivo, e há muito poucos alunos nestas circunstâncias que estão predispostos a esse trabalho. Estou a falar a nível de 7º, agrava mais no 8º e agravará ainda mais no 9º ano. Porque a décalage é cada vez maior. Há coisas onde eu ainda consigo ir busca-los e levá-los a envolver-se, mas há outras onde é mais difícil (conteúdos mais resistentes, mais abstratos). Isto nota-se nas tarefas que eles conseguem fazer, sei lá, imaginemos uma tarefa em que a 1ª, 2ª e 3ª perguntas são de abertura, que eu considero que são o ponto de arranque e há garotos que se ficam por essas e não conseguem avançar para as seguintes.

Mas tens alunos que consideras que as tuas práticas avaliativas contribuem para evoluírem?

Eu acho que a existência dos relatórios e a necessidade de eles conjecturarem e porem por escrito, ou seja, fazerem inferências tem-nos ajudado a saltarem um bocadinho do procedimental e evoluir um pouco mais nesta parte que não é tão trabalhada, no corpo escrito como é que pensaram, procurar uma regularidade e escrevê-la, eu acho que desde que eu tenho estes instrumentos de avaliação que vão avaliar isto, eles têm feito essa evolução. E depois, nota-se também a evolução em alguns garotos que podem se sentir mais fragilizados em mostrar sozinhos o que conseguem fazer, um teste em que se torna mais difícil de abarcar aquela quantidade de conteúdos, mas que depois se for parcelarmente eles vão conseguindo. Vem um relatório que ainda por cima é feito em grupo, eles sentem-se apoiados em grupo e trabalham e conseguem.

**Em relação à autoavaliação e à heteroavaliação, são um recurso nas tuas aulas?
Como funcionam e como é que os alunos se envolvem nelas?**

De uma maneira mais formal a autoavaliação e a heteroavaliação acontecem no final de cada semestre. O meu objetivo, quando é feita a autoavaliação e a heteroavaliação, é perceber onde é que eu lhes posso dar feedback (questões/perguntas) para eles possam melhorar, e que aspetos que eu considero que não correram tão bem e o que eu posso fazer para os ajudar a ultrapassar. Mas esse caminho tem de ser feito por eles. Após a realização das tarefas faço-a, muitas vezes, de uma forma informal, questionando: *“Correu bem? Não correu bem? O que podes fazer para melhorar?”*. Isto acontece para eu perceber, por exemplo os trabalhos em grupo preocupam-me sempre, porque às vezes as minhas escolhas, tento sempre ser eu a escolher. Faço isto, não por maldade, nem para juntar os bons com os bons e os maus com os maus (como já ouvi colegas dizerem que o fazem, o que eu acho isso péssimo).

O meu objetivo é exatamente ao contrário, é garantir que não há grupos com “vícios” e que todos os grupos têm “motores de arranque”. O “motor de arranque” pode não ser o bom aluno, mas sim aquele que dinamiza o grupo. A minha preocupação neste tipo de instrumentos é perguntar-lhes como correu, o que é que correu bem, o que é que correu mal. Ao nível da clareza das questões se entenderam tudo o que era para fazer, se conseguiram gerir o tempo, num teste ou numa questão e aula, eu não tenho tanto esta preocupação, se calhar porque já os faço há mais tempo e fazem individual e dou feedback da produção escrita que eles fizeram. Nos relatórios eu tenho essa preocupação quer os façam individualmente quer os façam em grupo, aqui tento que haja também a avaliação dos outros elementos do grupo. Apesar de eu andar a circular pelos grupos, perceber as suas dificuldades e como estão a gerir o trabalho que lhes foi proposto, há coisas que me escapam, eles são 7 grupos. A heteroavaliação permite-me assim, perceber melhor o que realmente se passou. Claro que quando eu faço a pergunta (oral), para o grupo, todos dizem que correu bem (vou ter de alterar esta forma de questionamento), mas, depois quando vou ler (no fim do relatório deixo sempre uma pergunta para responderem, na 2ª parte do relatório, que é parte individual, como é que correu o trabalho, esta pergunta está lá de forma intencional. Há um ou outro que desabafa que alguém não trabalhou o que devia trabalhar e isso tem de ser dito, até porque eles não dizem não trabalhou porque tem dificuldades. Nunca nenhum me disse “O Manuel não realizou o trabalho em grupo porque ele não sabia matemática”. É mais “não quis fazer em grupo, não quis partilhar”, às vezes são os alunos que não têm dificuldades que estão nestas circunstâncias e isso é

importante também eu saber. Se calhar mesmo que seja em formulário do Google, tenho de fazer de uma forma mais formal.

Incentivas então o aluno a ser autónomo na construção da sua aprendizagem?

Sim, sem dúvida. Tento passar a responsabilidade para o lado de lá. É importante o aluno ir adquirindo autonomia na construção da sua aprendizagem. Nós somos agentes facilitadores, mas não podemos passar disso. Eles precisam de fazer o seu caminho. Porque, se não, mais uma vez te digo, é algo que tem de ser construído, não é agora de repente vou para o 10º ano e vou passar a ser autónomo, não. Ou isso já vem trabalhado de trás de muito pequeno ou é muito difícil.

Que dificuldades é que os alunos apresentam? Que erros dão e como vão ultrapassando as dificuldades e corrigindo os erros? Como é que os consegues ajudar?

Os alunos não estão muitas vezes predispostos a observar o que fizeram mal, se fizeram bem ou fizeram mal, fechou. Por exemplo, no 7º ano, eles estranham sempre muito, e eu no 8º ano, já não preciso de explicar. Estranham muito que eu não faço a aula da correção do teste, ou a aula da correção do não sei o quê. Eu não faço a aula da correção de nada, porque não vale a pena. Ou melhor, o proveito que se tira é tão pequeno que eu acho que não vale a pena. Porquê? Os garotos que acertaram estão dispostos para ver o que acertaram, aquilo até brilha! Mas, os que erraram, a maioria não está predisposta, naquele momento, confrontar-se com o seu erro, pensar no que errou e ver como estaria certo. O que é que a maior parte deles fazem? Há! Errei esta, vou copiar do quadro a resposta certa. Isto não é mobilizar nada. Não é por copiar do quadro a resposta correta, que ele vai entender o que fez mal e da próxima vez vai fazer, se calhar, exatamente o mesmo erro. O que é que eu preciso? É o que eu lhes digo. Eu preciso que cada um vá para a sua casinha, que vá olhar para o que fez de mal, porque a “Maria” fez de mal pode ser diferente do que o “Manel” fez de mal, que vá entender o que fez de mal, olhando para a resolução, para o caderno, para o manual, enviando-me um mail, o que eles quiserem. Entenderam? Excelente, ótimo processo terminado. Não entenderam? Mandam mail a tirar dúvidas, vão ter comigo no final de uma aula a dizerem-me eu já tentei, não percebi. Este é que é o processo. Pode levar o tempo que levar, para uns levou duas horas, nem tanto, porque olharam e viram que não leram uma coisa no enunciado, que se tivessem lido tinham conseguido. Para outros pode levar mais tempo, e podem achar que

perceberam, mas se eu lhes der um exercício similar eles vão ver que afinal não aprenderam. Mas este é um processo mais lento, essencialmente interno, mas o que interessa é que o aluno chegue lá. No entanto, fico frustrada quando às vezes, apesar de todo o esforço, de todo o trabalho que é feito eu não vejo uma evolução, em alguns garotos, como seria expectável. Apesar de considerar que trabalhamos muito e a forma de trabalhar é diversificada para ir ao encontro das capacidades dos alunos. Eu às vezes olho para isto e penso, mas os meus resultados, não espelham isto, porquê? Eu acho que tem a ver com o facto de haver muita coisa aqui que não depende só de mim. depende do garoto que tenho à minha frente, que pode não estar disposto para fazer aquilo, que de facto é muito trabalhoso. Estou a falar de meninos que estão no 7º ano e já têm 6 anos de matemática para trás, existiram ali fragilidades que ficaram para trás que neste momento e com o nível de abstração que lhes é exigido (pelo programa), obriga a que eles já tenham desenvolvido outro tipo de pensamento que não desenvolveram. Para mim é um desafio, encontrar estratégias em que consiga envolver todos os garotos, mas eles também têm de fazer o seu caminho, eu estou lá para os ajudar, mas eles também têm de se esforçar. Lá está há processos internos aqui que dependem dos miúdos, que levam o seu tempo.

Como é comunicada a avaliação aos alunos?

Temos os critérios que são comunicados aos garotos, não é? E eles vão recebendo os instrumentos de avaliação classificados. O questionamento oral que é feito em aula, leva o seu feedback, que é imediato, é feito na hora. O que eu costumo fazer, dentro dos instrumentos escritos, dentro da possibilidade de que se falou, dentro da barreira do feedback escrito, para que seja eficaz, não pode ser simbólico. Em que interpretas um determinado símbolo pode não ser o que o garoto vai interpretar e aí perde-se a comunicação, tento sempre, o máximo possível deixar algum feedback escrito para que os garotos possam melhorar. Mas há muitos miúdos que não vão ver. Alguns limitam-se a ver os certos e os errados e fechou. Como é que sei isto? Porque há situações em que eu me recordo em que o aluno já tinha feito aquele erro e pergunto-lhe então foste à procura e se fizeres assim e noto que ele não fez esse trabalho. Lá está no teste em duas fases eles fariam muito mais esse processo.

Sentes dificuldades em fornecer feedback aos alunos?

Sim, sim. E tenho pena porque se nós não estivéssemos tão assoberbados de outro tipo de trabalhos. Eu sei que também depende da escola, e tu sabes a escola em que eu trabalho,

o volume de trabalho que é solicitado aos professores é muito grande. A quantidade de grelhas disto e daquilo que temos de fazer, eu não estou a dizer que não tenham um propósito, mas mais isto e mais aquilo, vais deixando o que é importante para 2º plano. E eu ouço muito “Eu nem tive tempo para planificar a aula”, “Eu nem tive tempo para”, acaba por ficar para último lugar, quando devia ser um 1º lugar, não é? Nós devíamos, eu vejo que as pessoas levam instrumentos de avaliação para casa em catadupa. Se calhar era importante levar menos, mas ser mais pró-ativo no impacto que eles têm. Só que é assim, para ser pró-ativo a forma de os tratar não pode ser a mesma, não é? E o que eu vejo, não é por mal, eu acho que a maior parte das pessoas que fazem isto não é por achar que não é produtivo, é porque efetivamente percebe que não consegue dar vazão a essa quantidade de trabalho.

Que mudanças se observam na escola na sequência do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), ao nível da avaliação?

Houve mudanças ao nível dos critérios de avaliação. Começou por haver, no 1º ano que foi um ano experimental (a escola foi escola-piloto na implementação do PAFC, no ano letivo 2017/2018). Foi repensado o tipo de instrumentos de avaliação. No ano seguinte (foi no ano em que eu apanhei os 7º anos, para além do tipo de instrumentos também se repensou os pesos dos instrumentos de avaliação. E a escola estipulou que os instrumentos de tipo tradicional tinham que valer no máximo 40% e os restantes 60%. Este ano houve algumas mudanças, por exemplo, no caso da matemática, nós mudamos, mas não foi pacífico, mudámos, mas não em termos de critérios de avaliação, foi na ótica se avaliávamos como era antes ou se avaliávamos por temas. Mas sim, houve mudanças. Para já um documento único de critérios de avaliação para a escola inteira e depois os pesos definidos para a escola inteira, também.

Consideras que a implementação do (PAFC), veio promover mais práticas de avaliação formativa em sala de aula? Que práticas?

Bom, eu vou-te dizer aquilo que alguém já me disse uma vez que é “ninguém muda por decreto”. E, portanto, sim, o decreto 55/2018 vem outra vez, e quando digo outra vez é porque quando trabalhamos os novos programas da matemática, antes das metas curriculares, quando nós fizemos os novos programas de matemática, a ótica também se centrou muito numa avaliação com carácter formativo. Depois andámos para trás com as metas curriculares, agora com o 55 (Decreto-lei 55/2018), eu acho que a ótica volta a estar

em fazer uma avaliação com carácter formativo, se ela é feita ou não nas salas de aula, eu não sei. Não sei porque é como te disse ninguém muda por decreto, não é por agora o decreto-lei, dizer desta maneira que eu dentro da minha sala de aula vou obrigatoriamente fazer desta maneira, eu deveria, não é? Também não concordei com “n” coisas em relação às metas curriculares e tive que fazer. No entanto, acho que há uma maior preocupação, até porque se depois em termos de avaliação precisamos de uns instrumentos mais diversificados, precisamos de diversificar a forma de trabalhar em sala de aula. Portanto eu acho que, obrigando, também acredito que tenha sido por isso que a minha escola decidiu instaurar um documento único de critérios de avaliação, com instrumentos de avaliação para garantir que o professor tem de ser sério, se vai avaliar daquelas formas, vai trabalhar para aquelas formas diferentes de dar as aulas. Portanto era uma forma de garantir.

Achas que veio trilhar um caminho, no sentido de uma maior consciencialização de práticas formativas em sala de aula?

Sim, o contexto é propício para que isso aconteça, em termos de legislação é o que se pretende, vem trazer o foco. Tu ouves falar mais de avaliação com intuito formativo do que ouvias no governo anterior, certo? Mais propriamente ao ministro do governo anterior, certo? Agora daí que efetivamente ela se concretize, não sei. porque eu também não acho que haja ninguém que te diga que não faz avaliação formativa. Toda a gente diz que faz.

Ou seja, ela veio questionar nesse sentido, mas depois depende muito de cada professor. Depois lá está aquilo que te estava a dizer quando se fala em feedback e em questionamento oral, não há professor nenhum que a gente vá procurar e que não diga que faz questionamento oral. Toda a gente diz que faz, agora eu não sei exatamente, e estou a dizer isto pela formação que tive, eu não sei é se toda a gente está igualmente alerta, para o tipo de questionamento que faz, se tem um intuito formativo ou não. Porque quando tu fazes um questionamento oral em que a tua preocupação a seguir é validar ou não validar e quando não validas se não devolveres a resposta correta, o que é que há de formativo, aqui? Não é? Eu acho que sim, que veio responsabilizar, se é feito ou não já não sei.

Há pouco falavas que a escola implementou um documento único de critérios de avaliação, consideras que o PAFC veio impulsionar a mudança a nível de escola?

Sim, lá está, a escola teve de se adaptar ao que a nova legislação preconizava. Como já referi foi criado um documento onde ficaram definidos os critérios de avaliação para cada ano de escolaridade e os instrumentos de avaliação que iriam ser aplicados.

Consideras que passou a haver maior trabalho colaborativo nos professores?

Olha é exatamente a mesma coisa que eu já referi numa das respostas anteriores, que é, não se muda por decreto. Já os hábitos de trabalhar em grupo eles vão-se manter. O que eu acho é que força das outras circunstâncias que tem a ver com os horários, que tem a ver com o número de turmas, que tem a ver com tudo o que já falamos, o trabalho em grupo vai acontecendo. Mas muito por via à distância, muito por via de partilha de materiais. A construção dos elementos de avaliação em conjunto e das planificações em conjunto, tem ocorrido menos. mas eu acho que isso tem a ver com as pessoas com quem trabalhas. É preciso que as pessoas com quem trabalhas estão com essa disposição e se têm essa, mas nós vamos contornando, e vamos fazendo essa construção à distância uns fazem documentos partilhados, uns fazem uma parte, outros fazem outra parte.

Como também já referiste veio diversificar os instrumentos de avaliação?

Sim sem dúvida. Houve essa preocupação de cada grupo disciplinar definir os instrumentos que iria aplicar.

E contigo concretamente.

Consideras que a publicação do Decreto-Lei 55/2018, influenciou a tua prática avaliativa?

Mais depressa te posso dizer que algumas formações que fiz, entretanto me tenham deixado alerta que mais propriamente o decreto-lei. O que acontece é que com o decreto-lei existiu um conjunto de medidas que foram definidas na escola que eu passei a fazer . Agora como tu vês anteriormente ao decreto-lei 55, o tipo de instrumentos de avaliação já tinha sido diversificado. Claro que também foi um bocadinho ao sabor do tempo. Na altura das metas curriculares, os relatórios caíram por terra, os planos foram caindo por terra e o teste em duas fases caíram por terra. Porquê? Porque eu também tenho de trabalhar, eu também tenho de dar conta do meu trabalho a quem me é superior, não é? E a forma que me indicavam de trabalhar era uma e a que eu achava que trabalhar com os

garotos daquela maneira e avaliá-los de outra não era justo. Tive que me ir adaptando, não é? Nós vamo-nos adaptando aos tempos em que vivemos. Não acho que o 55 tenha trazido, para mim assim uma mudança tão radical. O questionamento eu já o fazia, nos mesmos moldes que o faço agora. Como te digo, algumas formações me foram fazendo estar mais alerta para certas coisas. E os instrumentos de avaliação foram o retomar de alguns, pronto, mas agora acaba por estar mais legitimado em termos de legislação.

Quais as vantagens/desvantagens que consideras existir na sua implementação que interferem com o desenvolvimento da avaliação formativa em sala de aula?

Como vantagens, acho que se veio falar mais da avaliação formativa em sala de aula e veio por enfoque na avaliação formativa.

Como desvantagens, por vezes também se inventa um bocadinho o trabalho, não se simplifica, as pessoas acabam por cair em certos exageros.

O receio que tenho, poderei não ser politicamente correta outra vez, é que se confunda um bocadinho esta parte da flexibilidade com o facilitismo. Porque eu não acho nada que a flexibilidade tenha que facilitar, muito pelo contrário, lá está porque o aluno tem de passar a ser bom em várias vertentes, certo? E eu não sei até que ponto, a leitura de alguns professores. Eu acho que é mais difícil um aluno ser bom quando eu avalio com questões de aula, com testes, com apresentações orais. É mais difícil se eu efetivamente mantiver o grau de dificuldade, não é? Que eu acho que é o grau de dificuldade adequado para aquele ano de escolaridade. E eu não sei se estamos a correr este risco do, o decreto em momento algum diz que tem de haver facilitismo. Neste momento a quantidade de trabalho, efetivamente, há escolas em que o volume de trabalho aumentou imenso, na minha já era grande e aumentou e o facilitismo, são os dois pontos contra/as desvantagens que eu encontro. A grande vantagem é o abrir caminho para esta forma de trabalhar e estar com os alunos. No fundo, acredito que é um caminho que promove aprendizagem nos alunos desde que seja feito de uma forma séria. Porque se for para, “olha agora vou fazer uma coisinha aqui que eles conseguem”, “olha agora vou fazer uma coisinha ali pequenina em que todos conseguem”, e “agora os testes já não podem ser globais porque eles são de cristal e partem-se!” Estás a ver? Tudo isto, que eu acho que há muita gente que leu o 55 e que interpreta que tem de ser desta maneira. Se for assim para mim, não é positivo. Não é, não é. Porque os garotos precisam de continuar a ser trabalhados não é só serem avaliados por testes, não é só o pensar que é preciso é classificar, classificar, classificar, não é isso. Isso é redutor, é igualmente redutor, mas também é redutor eu

pensar que agora faço um testezinho, mas só ponho isto que é para eles terem sucesso, e agora faço uma questão de aula para eles terem sucesso, e agora faço um *Kahoot* porque. Eu tenho de fazer da forma que eu acho que eles têm de saber fazer, tendo em conta o nível de escolaridade que eles estão. É bom que eles tenham sucesso o que significa que todo o trabalho para trás foi bem feito. Se eles não tiverem sucesso, eu tenho é que repensar no trabalho que foi feito para trás e que opções é que eu faço para a frente. Não quer dizer que eu tenha feito mal o meu trabalho, percebes? O meu medo, eu acho que está a haver um certo facilitismo, por exemplo, quando eu ouço professores dizerem: “eu não faço mais testes é tudo trabalho em grupo e os trabalhos em grupo são feitos em aula, são feitos fora da aula, não quero saber, é tudo feito em grupo”. Chega ao final e ele tem três “Ah, eu sei que ele não sabe nada porque o trabalho foi feito por este ou por aquele”, mas isto é alguma coisa? Percebes? E eu não acho que isto esteja correto. Também não estou a dizer que está no decreto-Lei, estou a dizer que são interpretações, quanto a mim, erradas. Quero dizer eu há quem faça isto. A partir do 55 parece que se abriu ali espaço para este tipo de interpretação e eu acho que não, que não tem de ser assim. Olha não sei! Eu dando a disciplina que dou, cada vez o fosso entre o sucesso na matemática e o sucesso nas outras disciplinas é maior. Cada vez mais e como tu vês nós temos a preocupação de implementar instrumentos diversificados. Não te posso garantir que a avaliação formativa é igual em todas as aulas, com todos os meus colegas, porque eu não estou lá, não é? Só posso falar pelas minhas, e mesmo as minhas eu posso ter um intuito formativo e ele não ir avante porque os meus alunos podem não estar predispostos, certo? E, aquilo que eu vejo efetivamente é que garotos com determinado tipo de postura e com determinado tipo de características têm beneficiado do facto de haver uma diversificação dos instrumentos de avaliação, mas não houve assim um boom de sucesso. Não houve, não e de repente eu dava metade de negativas e passei a dar duas. Entendes? Há muitas disciplinas em que o sucesso aumentou exponencialmente. Eu gostava de te dizer que a minha leitura era porque efetivamente os garotos passaram a aprender mais, efetivamente mais. Mas pelo que eu ouço, não acho que posso tirar essa conclusão. Porque o que eu acho que está a acontecer, em muitos casos, está-se a facilitar.

Que medidas entendes serem necessárias para promover a melhoria de práticas de avaliação formativa em sala de aula?

A primeira é que toda a gente perceba o que é a avaliação formativa, porque é uma palavra que sai da boca de toda a gente. Também saía da minha e eu já percebi que muitas vezes,

saiu da minha sem eu saber exatamente o que estava a dizer. Falámos há pouco no questionamento, toda a gente diz que faz questionamento, mas eu não sei se algumas pessoas sabem o que é, na realidade, o questionamento. A importância da diversificação do questionamento. Eu estou-te a dizer isto, mas não sei se tenho o conhecimento profundo, mas tenho o suficiente para perceber estas palavras são tão ditas e tão banais que não tem nada de banal, nada. Eu por exemplo até entender, aliás ao ouvires a minha entrevista deves perceber que dificilmente me ouves falar em avaliação formativa. Eu aprendi a falar em avaliação com intuito formativo. Porquê? Porque ela só é formativa, eu tenho uma intenção formativa com ela, mas aquilo que eu já percebi é que ela só é formativa se, depois mediante o que acontecer, ela contribuir para a aprendizagem do aluno. Aí ela é formativa. Portanto acho que primeiro ir desmistificar, nem toda a gente sabe. E isto não é sermos melhores, sermos piores, nem toda a gente sabe. Nós falamos sem saber exatamente do que estamos a falar e depois criar em nós essa predisposição. Uma pessoa que não tem essa predisposição poderá fazer menos, mas poderá fazer alguma coisa., é melhor que nada, não é? Que tem mais essa predisposição? Para isso considero importante haver mais formação na área da avaliação formativa. Poder conhecer melhor e aprofundar os seus conhecimentos, sobre o que é realmente a avaliação formativa e como se pode adequar ao trabalho que desenvolvemos em sala de aula. Acho que são pequenos passos que podem trazer grandes mudanças.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Excertos Relevantes
<i>C: Estratégias avaliativas</i>	<i>C1: Recurso a diferentes instrumentos de avaliação.</i>	<i>Utilização de diversos tipos de instrumentos de avaliação:</i> <ul style="list-style-type: none"> <i>formal</i> <i>informal</i> 	<p><i>“Os instrumentos que utilizo tem uma natureza diversificada, ou pelo menos pretendo que tenha”.</i></p> <p><i>“Os instrumentos de avaliação que implementamos na escola, considerados mais formais são: os testes de avaliação, as questões de aula, relatórios temáticos, relatórios de investigação, as apresentações orais”.</i></p> <p><i>“Depois como avaliação menos formal temos o questionamento oral (que são as questões que se colocam para a resolução de um exercício) e que se pretende que os alunos vão acompanhando a resolução desse mesmo exercício e, toda aquela outra avaliação que nós fazemos, em sala de aula várias vezes e continuamente”.</i></p> <p><i>“São instrumentos de avaliação tipo formativa, porque me dão informação, feedback, das aprendizagens dos meus alunos e me permitem reformular, pensar em estratégias promotoras de aprendizagem. Mas no final é sempre sumativa, porque eu preciso de dar uma nota”.</i></p>
		<i>Avaliação formativa porque me dão feedback das aprendizagens dos garotos</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> <i>Promotores de avaliação formativa</i> <i>Vantagens na sua utilização</i> 	<i>Recolha diversificada de elementos para avaliar os alunos</i>	<i>“Recolha diversificada de elementos para avaliar os alunos, que nos permitem ter uma ideia mais concreta</i>

Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora C

		<p><i>Questões de aula</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>como complemento da informação recolhida em sala (feedback)</i> • <i>Não necessitam de agendamento prévio.</i> <p><i>Testes têm de ser agendados</i></p> <p><i>Questionamento oral</i></p> <p><i>Práticas de avaliação formativa</i></p>	<p><i>do que o aluno realmente sabe, o que realmente está a aprender”.</i></p> <p><i>Às vezes necessito de recorrer à questão de aula, porque (...), para perceber se aquilo que captamos em sala de aula, nos dá informações suficientemente verdadeiras para nós sabermos como é que aqueles garotos estão ao nível da aprendizagem.</i></p> <p><i>“Os testes têm a desvantagem de serem aplicados uma semana antes ou uma semana depois, mas estão agendados têm de ser feito naquela altura, temos esta limitação, que nos é imposta pela escola”.</i></p> <p><i>“Às vezes é um pouco mais complicado porque não há uma produção escrita e muitas vezes nós professores estamos mais habituados a sustentarmos no escrito”.</i></p> <p><i>(...) é formativa porque é dinâmica. (...) permite a reformulação, a consolidação, o reforço, a mudança e a melhoria.</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Inconvenientes na utilização</i> 		
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Efeitos dos instrumentos nas práticas avaliativas em sala de aula</i> 		

Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora C

		<p><i>Proporcionam um conjunto diversificado de evidências de aprendizagem</i></p> <p><i>Igualdade de oportunidades</i></p> <p><i>Avaliação diversificada e abrangente.</i></p>	<p><i>A nossa intenção, enquanto professores, ao definirmos estes instrumentos foi o ir buscar evidências da aprendizagem dos garotos.</i></p> <p><i>“Permitindo que todos que queiram não fiquem penalizados porque só podem mostrar o que sabem através de instrumentos orais, de escrita, ou de grupo, ou individuais.</i></p> <p><i>Tentámos não limitar as características/potencialidades de cada aluno.</i></p> <p><i>“Se se pretende que se façam tarefas de natureza diversificada em sala de aula (...). A avaliação deve refletir um pouco de tudo.</i></p>
	<p><i>C2: Práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula como contributo para:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>• As intervenções dos alunos;</i> 	<p><i>Intervenção em sala - intenção formativa</i></p> <p><i>Estimular participação dos alunos.</i></p>	<p><i>A intervenção em sala de aula, em termos avaliativos, acho que é aquele que para mim tem de todos os instrumentos uma intenção mais formativa.</i></p> <p><i>“A minha preocupação é principalmente com eles, porque eles precisam perceber se aquilo que estão a pensar, a forma como acham que as coisas se resolvem ou como as coisas se relacionam é aquela, e eles precisam que o professor valide ou não valide e os ajude a perceber o porquê”.</i></p>

Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora C

	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino/aprendizagem; 	<p><i>Perceber se o aluno aprendeu (relação ensino/aprendizagem)</i></p> <p><i>Práticas avaliativas diversificadas permitem uma avaliação mais justa</i></p> <p>Práticas alteradas ao longo dos tempos</p> <p>Contributo para a alteração de práticas avaliativas: Trabalho colaborativo Experiência profissional Formações realizadas.</p>	<p><i>“Ao permitir que o aluno intervenha em sala de aula eu vou percebendo se aquilo que eu ensinei realmente foi aprendido pelos alunos”.</i></p> <p><i>“Se as minhas práticas avaliativas forem mais diversificadas, os garotos têm mais hipóteses de mostrar aquilo que aprenderam e a avaliação torna-se mais justa, uma vez que permite que os alunos sejam avaliados de formas diferentes”.</i></p> <p><i>“Esta minha prática, esta minha forma de encarar a avaliação, tem vindo a ser modificada ao longo do tempo”.</i></p> <p><i>“(…) o facto de trabalhar projetos com esta minha colega em que também estavam elementos do Instituto de Educação, (...) as minhas práticas avaliativas começaram a ser diferentes”.</i></p> <p><i>“Claro que a experiência que vou tendo ao longo destes anos tem vindo a ensinar-me muita coisa”</i></p> <p><i>“A formação que tenho feito que me tem ajudado a repensar/refletir sobre as minhas práticas avaliativas”. para que se aproximem de práticas de avaliação formativa”.</i></p>
--	--	---	--

Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora C

<p><i>D: Estruturação das aulas</i></p>	<p><i>D1: Relação entre a avaliação e a planificação das aulas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Recursos utilizados</i> <i>Estratégias utilizadas.</i> <i>Critérios de avaliação.</i> 	<p><i>Planificação feita em departamento</i></p> <p><i>Recurso ao manual por respeito aos encarregados de educação.</i></p> <p><i>Recurso a outros materiais construídos e partilhados com colegas.</i></p> <p><i>Utilização de estratégias que evidenciem aprendizagens</i></p> <p><i>Critérios aplicados na escola</i></p>	<p><i>“Não posso nunca esquecer a planificação que foi feita em departamento”.</i></p> <p><i>“Eu recorro ao manual, muitas vezes por respeito aos encarregados de educação que gastaram dinheiro para o adquirir. Porque nem sempre os manuais são na minha ótica a melhor ferramenta”.</i></p> <p><i>“Há um conjunto de tarefas, brochuras, outros manuais a que vou recorrendo, mesmo trabalhos que fui construindo ao longo do tempo, documentos que foram partilhados com outros colegas.</i></p> <p><i>As aulas servem muito para tu ires fazendo o ponto de situação, vou fazendo uma avaliação de como é que os alunos estão a ter dificuldades ou não. E essa leitura diária vai-me permitir pensar na avaliação quando planifico, conheço o grupo, os seus pontos fortes, os seus pontos fracos e vou adequando a minha planificação ao grupo que tenho pela frente.</i></p> <p><i>“É importante haver uma uniformidade (documento), em que toda a escola aplique os mesmos critérios.</i></p>
---	--	--	--

Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora C

		<p><i>Discordância com o critério aplicado a alguns instrumentos</i></p> <p><i>Com o conhecimento dos alunos</i></p>	<p><i>Precisava que os instrumentos sendo diversificados, tendo em conta as características da minha disciplina eu pudesse gerir melhor o peso de cada um deles. Porque eu também não percebo porque é que o teste tem de valer menos que o relatório.</i></p> <p><i>“São-lhes transmitidos logo no início do ano letivo. Mas tomam consciência mesmo real dos critérios de avaliação durante o ano letivo, à medida que se vão apercebendo das avaliações que realizam”.</i></p>
	<p><i>D2: Relação entre a estruturação e a concretização das aulas</i></p> <p><i>Participação dos alunos nas tarefas</i></p>	<p><i>Tarefas que facilitem a participação dos alunos.</i></p> <p><i>Evolução no envolvimento dos alunos nas tarefas</i></p>	<p><i>“Tarefas propostas têm a intenção de facilitar a participação dos alunos. E lá está o questionamento oral, para dar a oportunidade a alguns que menos participam, também acho que tem essa importância”.</i></p> <p><i>Eu acho que a existência dos relatórios e a necessidade de eles conjeturarem e porem por escrito, ou seja, fazerem inferências tem-nos ajudado a evoluir um pouco mais nesta parte que não é tão trabalhada, no corpo escrito como é que pensaram, procurar uma regularidade e escrevê-la, eu acho que desde que eu tenho estes instrumentos de avaliação que vão avaliar isto, eles têm feito essa evolução</i></p>

Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora C

	<p><i>D3: Envolvimento dos alunos no processo ensino e aprendizagem</i></p> <p><i>Autoavaliação</i></p> <p><i>Heteroavaliação</i></p> <p><i>Abordagem do erro</i></p> <p><i>Comunicação da avaliação aos alunos</i></p>	<p><i>Autoavaliação e heteroavaliação como estratégias de aprendizagem</i></p> <p><i>Incentivo para o aluno adquirir autonomia na aprendizagem.</i></p> <p><i>O erro como forma de aprendizagem</i></p> <p><i>Feedback imediato (em aula)</i></p> <p><i>Feedback escrito</i></p>	<p><i>O meu objetivo, quando é feita a autoavaliação e a heteroavaliação, é perceber onde é que eu lhes posso dar feedback (questões/perguntas) para eles possam melhorar, e que aspetos que eu considero que não correram tão bem e o que eu posso fazer para os ajudar a ultrapassar.</i></p> <p><i>É importante o aluno ir adquirindo esta autonomia na construção da sua aprendizagem. Nós somos agentes facilitadores, mas não podemos passar disso. Eles precisam de ir fazendo o seu caminho. mim é um desafio, encontrar estratégias em que consiga envolver todos os garotos, mas eles também têm de fazer o seu caminho, eu estou lá para os ajudar, mas eles também têm de se esforçar.</i></p> <p><i>Quando digo aos alunos “repensa”, tento que haja ali uma autorregulação para que eles compreendam o erro e aprendam com ele.</i></p> <p><i>sem dar uma resposta direta, aos alunos, tento ajudá-los a construir a sua própria aprendizagem. Acredito que se o processo for feito desta maneira a aprendizagem é muito mais consistente e efetiva. E muito mais dificilmente aquele aluno volta a errar.</i></p> <p><i>O questionamento oral que é feito em aula, leva o seu feedback, que é imediato, é feito na hora.</i></p>
--	---	--	---

Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora C

		<p><i>Dificuldade em fornecer feedback</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Preocupação com prioridades no trabalho</i> 	<p><i>O que eu costumo fazer, dentro dos instrumentos escritos. (...) tento sempre, o máximo possível deixar algum feedback escrito para que os garotos possam melhorar. Alguns limitam-se a ver os certos e os errados e fechou. Lá está no teste em duas fases eles fariam muito mais esse processo.</i></p> <p><i>“Sinto, por vezes, dificuldade em fornecer feedback. O volume de trabalho que é solicitado aos professores é muito grande. Se nós não estivéssemos tão assoberbados de outro tipo de trabalhos”.</i></p> <p><i>“Vais deixando o que é importante para 2º plano. E eu ouço muito “Eu nem tive tempo para planificar a aula”, “Eu nem tive tempo para”, acaba por ficar para último lugar, quando devia ser um 1º lugar, não é?”</i></p>
<p><i>E: Implementação do PAFC (Decreto Lei 55/2018)</i></p>	<p>E1: Relação entre o PAFC e as práticas de avaliação em uso:</p> <p>Mudanças na escola ao nível da avaliação;</p>	<p>Mudança nos critérios de avaliação</p> <p>Diversificação de instrumentos de avaliação.</p> <p>Mudança no peso atribuído aos instrumentos de avaliação.</p>	<p><i>“Houve mudanças ao nível dos critérios de avaliação. Existe um documento único para a escola inteira”. Começou por haver, no 1º ano que foi um ano experimental (a escola foi escola-piloto na implementação do PAFC, no ano letivo 2017/2018). Houve a preocupação de cada grupo disciplinar definir os instrumentos que iria aplicar. (...) também se repensou os pesos dos instrumentos de avaliação.</i></p>

Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora C

	Mudança na cultura de escola	<p><i>Diversificação na forma de trabalhar</i></p> <p><i>vem trazer o foco (fala-se mais)</i></p>	<p><i>“Se depois em termos de avaliação precisamos de uns instrumentos mais diversificados, precisamos de diversificar a forma de trabalhar em sala de aula. Vem trazer o foco. Ouvimos falar mais de avaliação com intuito formativo do que se ouvia no governo anterior. Veio questionar nesse sentido, mas depois depende muito de cada professor. Quando se fala em feedback e em questionamento oral, a tua preocupação a seguir é validar ou não validar e quando não validas se não devolveres a resposta correta, o que é que há de formativo, aqui? Eu acho que sim, que veio responsabilizar, se é feito ou não já não sei.</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <i>Vantagens na sua implementação</i> 	<p><i>Práticas formativas em sala de aula (pessoal)</i></p> <p><i>Veio-se falar mais da avaliação formativa em sala de aula</i></p> <p><i>Abrir caminho para a aprendizagem dos alunos.</i></p>	<p><i>“Atribuo maior influência a algumas formações que fiz, que, entretanto, me tenham deixado alerta, que mais propriamente ao decreto-lei”.</i></p> <p><i>“Veio falar mais da avaliação formativa em sala de aula e veio por enfoque na avaliação formativa”.</i></p> <p><i>Veio abrir caminho para esta forma de trabalhar e estar com os alunos. Acredito que é um caminho que promove aprendizagem nos alunos desde que seja feito de uma forma séria.</i></p>

Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora C

	<i>Desvantagens na sua implementação</i>	<p><i>Trabalho menos simplificado.</i></p> <p><i>Confusão entre flexibilidade e facilitismo</i></p>	<p><i>“Por vezes também se inventa um bocadinho o trabalho, não se simplifica, as pessoas acabam por cair em certos exageros. “Há escolas em que o volume de trabalho aumentou imenso”.</i></p> <p><i>“O receio que tenho, é que se confunda um bocadinho esta parte da flexibilidade com o facilitismo”.</i></p> <p><i>Há muitas disciplinas em que o sucesso aumentou exponencialmente.</i></p> <p><i>Eu acho que é mais difícil um aluno ser bom quando eu avalio com questões de aula, com testes, com apresentações orais.</i></p>
<i>F: Sugestões de melhoria para o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa em sala de aula</i>	<i>F1: Sugestões de melhoria</i>	<p><i>Maior clarificação do que é a avaliação formativa</i></p> <p><i>Mais formação na área da avaliação formativa.</i></p>	<p><i>A primeira é que toda a gente perceba o que é a avaliação formativa, porque é uma palavra que sai da boca de toda a gente. Também saía da minha e eu já percebi que muitas vezes, saiu da minha sem eu saber exatamente o que estava a dizer.</i></p> <p><i>“Haver mais formação na área da avaliação formativa. Poder conhecer melhor e aprofundar os seus conhecimentos, sobre o que é realmente a avaliação formativa e como se pode adequar ao trabalho que desenvolvemos em sala de aula.</i></p>

Entrevista à Professora D

Que instrumentos de avaliação utiliza e para que os utiliza (com que finalidade)?

Diz-me quais as vantagens e inconvenientes encontras na sua utilização?

Eu tento, utilizar instrumentos que me permitam recolher informações de formas variadas. 1º algumas individuais, outras de pares, outras de grupo mais alargado. Em termos de tipologia, estou largando cada vez mais e o contexto onde eu estou não só me permite como o favorece os chamados testes sumativos que não existe, esta é uma guerra quando eu ouço, os testes formativos ou os testes sumativos, mas o que faz ser formativo ou sumativo não é o tipo de instrumento, é a finalidade com que ele é utilizado. Mas pronto aqueles testes tradicionais mais globais, tenho apostado muito em instrumentos mais curtos sobre aprendizagens que considero que são estruturantes para o que vem depois. Não só para mais facilmente eu detetar um problema que o consiga resolver antes de passar para um conteúdo seguinte. Num teste global que implique matéria de dois ou três meses quanto muito aquilo já é à priori, eu vi que não ele não sabia, mas não vou com certeza resolver tão bem. Consegue-se resolver, não é? Dependendo do que se fizer com o resultado disso, mas já não se consegue resolver tão bem. E, portanto, tenho apostado no que agora é mais utilizado que são as questões de aula mais a miúdo. Depois em termos de sala de aula, o trabalho de grupo, normalmente tenho duas formas para formar os grupos, regra geral não são os alunos que formam os grupos, sou eu, com um objetivo que eu acho, é sempre a minha opinião, não é? Que qualquer um deles serve a avaliação formativa, normalmente começo, os primeiros do ano, há! Estes trabalhos de grupo são sempre em sala de aula, eu não peço trabalhos de grupo fora da sala de aula. Porque acho que a escola é o sítio onde eles estão juntos e, portanto, é na escola que devem fazer o trabalho de grupo. A forma como se iniciam os grupos: normalmente começo por grupos heterogéneos, o 1º trabalho de grupo começo por alunos que tenham não só com os seus desempenhos, mas às vezes com as suas características. Há miúdos que até têm um bom desempenho a matemática, mas que não gostam de trabalhar em grupo e querem fazer tudo sozinhos, portanto, tento fazer grupos heterogéneos, depois num 2º trabalho já faço, se tiver essa necessidade, grupos homogéneos que podem ser por exemplo, se num 1º trabalho eu percebi que houve alunos que no trabalho não deram muito de si, ou porque não gostam daquela matéria, ou porque não gostam de trabalhar em grupo, ou porque não sabem. O que é que eu faço, num próximo trabalho eu junto esses alunos. Porquê? é uma tentativa de os espreitar, entre aspas, não é? Há porque da outra vez eu não fiz nada

porque não gosto de trabalhar em grupo, mas agora como estou com mais 3 colegas que também não gostam muito, mas se tivermos todos a mesma postura, ninguém vai avançar, pronto. O meu objetivo é que eles melhorem, invistam mais. Outras vezes o que eu faço é o que eu sinto quais os conhecimentos que aqueles alunos têm ao nível da matemática, para quê? Para possibilitar tarefas que todos eles consigam fazer, que todos eles consigam ter sucesso, mas que tenham ou graus de dificuldade diferentes, ou profundidades diferentes, ou seja, para aquele grupo de alunos, no nível que eles estão da aprendizagem matemática, o que eu lhes vou pedir, vai até aqui, mas para aquele grupo de alunos, para além disto eles ainda vão explorar mais esta ou aquela situação. São essencialmente neste momento os dois tipos de avaliação, os dois tipos de instrumentos que eu uso mais, as questões de aula, e os trabalhos em grupo em sala de aula.

Acerca destes trabalhos em grupo, é lançado um desafio e os alunos vão trabalhar na sua resolução, certo?

Sim, normalmente trabalhasse a exploração de um conteúdo em que tem de haver experiência, temos de experimentar e se “fizemos isto?” quais são as consequências, e se fizemos assim?”. Geralmente são trabalhos de investigação relacionados com algum tema matemático.

São, então, estes os instrumentos de avaliação que aplicas em sala de aula? Depois há com certeza o questionamento oral, eu digo isto porque apesar de neste momento eu não ter recorrido à observação na tua sala de aula, já apoiei alunos com necessidades educativas específicas na tua sala de aula e verifiquei que as tuas aulas eram muito dinâmicas, questionavas muito os alunos, circulavas pela sala para ver e ajudar as suas produções que eles faziam.

Estes são os instrumentos de avaliação que considero mais formais, depois há os do dia a dia em sala de aula, como por exemplo, a observação, o feedback oral. O responder com uma pergunta que normalmente eles lançam uma pergunta “então e se” e devolver e ver como é que eles reagem e a discussão em sala de aula, um diz uma coisa, outro diz outra, mas são muito importantes, não é? Mas, atenção são os mais importantes se calhar porque é do dia-a-dia da sala de aula que nós conseguimos ver mesmo quem é que está a acompanhar quem é que não está a acompanhar, mas pronto. O facto de circular em sala de aula, permite-me ver o que os alunos estão a fazer, intervir quando precisam de ajuda e ver a forma como eles resolvem os exercícios. É uma prática que já tenho há muitos

anos, aliás acho que sempre a tive nas minhas aulas. E como tu o disseste, já a vivenciaste. Portanto estes são os instrumentos do dia-a-dia, são os informais, que como já disse, têm muita importância para o processo avaliativo.

Encontras vantagens e/ou desvantagens nestes instrumentos de avaliação?

Para mim as vantagens é que me permitem recolher, não digo no imediato, mas acompanhar com alguma continuidade os resultados dos alunos e poder intervir no sentido de os ajudar a ultrapassar alguma dificuldade que vá surgindo.

Para mim as desvantagens, estou a lembrar-me dos testes globais, deste instrumento é que como é global, só no fim é que recolhemos evidências/informações das aprendizagens dos alunos. As questões de aula, são diferentes, já são realizadas com regularidade e já se pode intervir e perceber os conteúdos que os alunos já perceberam ou os que ainda necessitamos trabalhar mais.

Como é que foram explorados os instrumentos/práticas avaliativas em sala de aula?

Quando? Porquê? Com que resultados/efeitos?

O meu objetivo na aplicação dos instrumentos de avaliação é o de recolher o maior número de informações acerca do estado das aprendizagens dos alunos a cada momento para tentar perceber o que é que eu posso fazer ou o que é que é possível eu fazer de forma a que os alunos melhorem as aprendizagens que eu considero importantes naquele momento, ou seja, eu tento que essas recolhas tenham uma finalidade formativa, não é? Mas, é uma intenção, a pessoa pode – só mais tarde é que vamos saber se foi formativa ou não, vendo os resultados que tivemos, e às vezes é formativa para uns e não é formativa para outros. Mas, essa é a minha intenção, recolher informação de maneira a poder agir sobre as dificuldades, poder delinear um percurso diferente, uma estratégia diferente para a turma ou um grupo de alunos na turma, esse é o objetivo principal.

Como avalias as intervenções dos alunos na sala de aula?

Eu acho que nós neste momento e é um bocadinho geral, porque a matemática pode ter umas características especiais, mas eu ouço colegas de outras disciplinas a dizerem que os miúdos parece que apresentam mais dificuldade em escrever e parece que até há uma recusa em escrever e muitas vezes nós temos a sensação que os miúdos sabem muito mais do que aquilo que depois nos momentos mais formais nos escrevem, por exemplo às vezes há miúdos que nos dizem “eu não sei justificar!” (isto acontece quando por exemplo eu

lhes peço qualquer coisa e digo justifica o teu procedimento ou como chegaste à resposta), mas oralmente em sala de aula eles justificam e até falam uns com os outros. Esse argumento em sala de aula, ou esse questionamento em sala de aula, o facto de eles falarem uns com os outros ou discutirem uns com os outros e de explicarem uns com os outros não estão preocupados com a escrita. A escrita exige-nos a todos, eu agora estou aqui a falar contigo assim, mas se estivesse a escrever estaria aqui com muito mais cuidado e volta a trás e vou à frente. Às vezes é impeditivo para os alunos nos mostrarem aquilo que sabem.

Esses momentos, na sala de aula, em que eles discutem uns com os outros, em que eles justificam os seus raciocínios sem grandes preocupações numa 1ª fase do rigor daquilo que estão a dizer, se bem que nós vamos chamando à atenção “Não é bola, é esfera”, “Não é uma linha, é uma reta”, eles vão falando e depois conseguimos fazer a ponte “Vês tu estás a justificar”, que me permite a mim poder ajudá-los. Depois quando chegamos à parte que queremos que eles justifiquem por escrito, depois o ensino tem estas coisas engraçadas, nós fazemos tudo na base da oralidade, mas depois avaliamos essencialmente pela escrita. E quando eles estão a escrever e nos dizem “Não sei escrever”, nós podemos respondem “Sabes, então tu também justificaste naquele caso, diz por palavras tuas!” Aquela ideia de que eu não sou professor de Português, eu não preciso de corrigir erros, nem de escrever bem, eu não concordo nada! E os miúdos a mesma coisa. Só dou respostas completas no Português? Não damos respostas completas, escrevemos corretamente, porque é a nossa língua. E isso é importante dizer, não! Começa por escrever pelas tuas palavras, como se me estivesse a explicar oralmente e depois voltas a escrever-me e voltas a melhorar o português, vês se há algumas palavras que matematicamente do ponto de vista científico, não estão assim tão corretas, vê se não trocarias por outras que ficam melhor. E, este é um trabalho importante, haver esta exploração em sala de aula, se não houver este diz que disse, esta justificação em sala de aula, esse trabalho oral, é mais difícil depois consegui-lo na escrita. E é essa ponte que eu tento fazer. Esta é uma das razões que eu faço muitas perguntas em sala de aula.

Quais as práticas avaliativas que implementas/utilizas em sala de aula?

O objetivo da avaliação é servir de suporte à melhoria das aprendizagens dos alunos, isso é o principal. Depois a recolha das evidências da avaliação das aprendizagens dos alunos, que eu faço acabam por ter consequência na avaliação sumativa que estamos obrigados a fazer de “X” em “X” tempo, aí já passamos para a classificação, mas a avaliação é

essencialmente um suporte à melhoria das aprendizagens dos alunos é para isso que serve a avaliação. Se sempre o fiz assim, não, a minha formação inicial é ainda o pré-pré Bolonha, foi de 5 anos. 3 anos e meio de matemáticas puras, meio ano híbrido, ainda era no departamento de matemática, mas já com a ideia de educação. O 4º ano é o que chamávamos as pedagógicas e o 5º ano era o estágio. Em termos do tempo das matemáticas “puras”, não aprendi nada disto. Não é daí que vem de certeza nenhuma esta preocupação, porque aí era, só, a classificação. O 4º ano abriu alguns horizontes, mas eu acho que tive a sorte de ter um estágio, há 20 anos, em (1999/2000), tive uma orientadora de estágio, brilhante, em minha opinião, brilhante no sentido que primeiro era diferente daquilo que nós estaríamos à espera. Porque se agora ainda é assim, naquela altura o estágio seria a minha única experiência em sala de aula, que até aí era como aluna, portanto ia replicar. Se não se tivessem alertado para algumas situações para as quais já no 4º ano se abriram ali uns horizontes. Mas eu a minha formação inicial. Depois claro que isto é um processo, não é? Nós quando saímos da faculdade e isto não é nenhuma crítica é mesmo assim, tudo é importante. A nossa disciplina é importantíssima e dentro da nossa disciplina, tudo é importante. E, portanto, tudo o que nós vamos (acho que é mais classificar, nessa altura), todos os conteúdozinhos e porque demos na aula e porque isto e porque aquilo. Depois eu acho que com o crescimento dentro da profissão, vamos começando a ser alertados, eu pelo menos fui, que efetivamente as coisas não são importantes todas da mesma maneira, não é? Há coisas que são importantes e efetivamente não podem deixar de ser aprendidas porque caso contrário vão criar algumas “areias” nas engrenagens, mais à frente, há outras que não são assim tão importantes, ou então há outras ainda que se não forem aprendidas agora, mais tarde dificilmente o serão. Pronto! E isto foi uma aprendizagem que eu fui fazendo ao longo dos tempos. Considero que tive sorte no meu percurso profissional porque passados 3 anos fui para numa escola onde estive 6 anos e nessa escola falava-se muito, muito de avaliação formativa. Isto há 16/17 anos (foi em 2003), nesta escola falava-se essencialmente de avaliação formativa, onde nos livros de ponto (que ainda eram em papel), não havia a folha para marcar testes, para marcar aqueles dois dias mais importantes do período, não havia essa folha. Os colegas andavam com folhas de recolhas dos alunos e diziam “Ah! Eu hoje recolhi isto na sala”, “há eu hoje recolhi aquilo”. Eu perguntava: “então, mas hoje recolheste?” “Há! Sim estive a dar uma coisa que eu acho que é importante. Pus um exercício no quadro e pedi para eles resolverem e assim consegui perceber se sabiam ou não fazer/perceber o exercício”. Eram colegas que já nessa altura não sentiam necessidade dos testes globais,

faziam-no de vez em quando por pressão social. Depois outra coisa é que não havia pesos para os instrumentos, porque as coisas eram todas importantes. Naquela altura, pensei estou num sítio diferente, mas, tudo isto fez-me muito sentido. Portanto, numa 1ª fase e numa tentativa de adaptação, fiz o 1º erro, que acho que é um erro que muitos fazemos e para o qual eu agora quando vejo tento alertar, que era começar por dar nome às coisas. Isto é uma ficha de avaliação formativa, isto é uma ficha de avaliação não sei o quê... Mas depois tive a sorte de quando estava nessa escola pedirem-me para orientar estágios (Instituto de Educação) e orientei estágio com uma pessoa que eu acho que é excelente na área da avaliação, portanto a orientadora dos meus estagiários era a professora Leonor Santos (Instituto de Educação). Todos aqueles aspetos a que eu já estava alerta porque era uma cultura de escola sobre a avaliação ser formativa. De repente aquele ano de estágio, acho que foi um estágio também para mim. Porque eu aprendi imenso (com a orientadora de estágio) sobre a avaliação. Daí para a frente foi um crescer, foi perceber que a avaliação é muito, muito importante, em termos de sala de aula, e por isso, para contextualizar. O que é que agora avalio em sala de aula? Ter muito claro, cada vez que estou com uma turma, pensar, isto é essencial neste ano, isto é estruturante (faz parte da espinha dorsal da matemática) e não pode ficar por fazer. Isto é importante, mas não é preciso ser agora, pode ficar para depois.

Portanto, aquilo que é estruturante, aquilo que é principal, é esse o meu foco, é isso que eu tento que os alunos, percebam, saibam de forma a que possam aplicar mais tarde ou perceber que, olha agora--- precisa daquilo e aquilo ficou bem aprendido. Portanto esse é o meu foco, depois há os extras, não é? Depois temos alunos e turmas que são à prova de tudo, de professor, de currículo, de escola, aprendem de qualquer maneira. Há miúdos que não vale a pena dizer “*Há! Ele aprendeu muito bem!*” não ele aprenderia bem com qualquer pessoa. Depois há miúdos que não, há miúdos que precisam ali de uma orientação, precisam de perceber isto é essencial o que eu tento selecionar para perceber a avaliação hei-de dar aos miúdos, que feedback hei-de dar aos miúdos. Ok, acho que isto é essencial, na esmagadora maioria está aprendido? Eu acho que sim, então vou avançar para o próximo, para aquele que ainda não está, então vou tentar arranjar uma estratégia para ver se aquele consegue.

Há pouco falaste que naquela escola onde estiveste e cujas práticas dos colegas te identificavas, faziam de vez em quando testes globais por pressão social. O que queres dizer com isso?

Quero referir-me à pressão social feita por algumas famílias. As famílias que temos hoje na escola, viveram outra escola totalmente diferente. Nós ainda não temos na nossa escola famílias que já fizeram parte destas novidades educativas, digamos assim. E, portanto, da mesma maneira que eu estava a dizer que quando iniciei a minha imagem de escola era aquela que eu trazia, para os pais é a mesma coisa. E, é muito mais fácil, controlar, digamos assim, se eu disser vou fazer 3 testes por período. Os testes têm uma classificação quantitativa, por definição da escola, os testes têm uma ponderação de tal, a questão de aula tal. Aqueles pais que são muito preocupados com a classificação. Nestas situações é muito fácil controlar, chega ali faz uma média ponderada e diz “Ah! Não o meu filho tem média de tal e, portanto, ele tem que ter a nota tal. Isso é a preocupação com a classificação. Eu tento sempre dizer que a classificação é muito instável. Porque a classificação que se atribuem às aprendizagens num aluno tem a ver com o que o aluno aprendeu, mas também tem a ver com outras coisas. Tem a ver com os instrumentos que o professor usou, com que grau de facilidade é que os realizou e, portanto, eu às vezes digo, a preocupação dos pais é às vezes, muito preocupados durante o ano e de repente na pauta só veem, 4 e 5 e as preocupações desaparecem todas.

Enquanto que na minha opinião as preocupações devem de ser com as aprendizagens, aquele 5 reflete uma qualidade muito boa da aprendizagem? ou tem a ver com o grau de dificuldade que o professor colocou no teste. O aluno só teve 3, ok. Mas, aquele 3 também reflete que o aluno sabe mais ou menos ou também tem a ver aquela velha história em que o professor chumba muito, ou o professor é muito exigente. Eu acho isso um disparate. Porque o professor consegue chumbar toda a gente se quiser, é fazer as coisas para que aluno nenhum consiga fazer. E eu não me revejo em nada disso. E, portanto, a pressão social existe, e existe essencialmente para quem tem a sua imagem de escola que não consegue perceber que as coisas agora são diferentes, ou para quem tem já uma série de objetivos bem definidos para os filhos, eu quero que ele vá fazer isto e seguir vá fazer aquilo e aquilo. Quando as famílias estão preocupadas com as aprendizagens as preocupações são outras, não é? E eu tento sempre ir um bocadinho por aí. Porque a classificação é uma coisa que nós legalmente temos de fazer de x em x tempo. Temos de classificar as aprendizagens, há países onde isso não acontece, não se para tanta vez para classificar, como nós cá e as coisas vão fluindo. E os alunos vão aprendendo. Os alunos

não aprendem ou não deixam de aprender por saber que no final vão ter uma classificação. Os miúdos aprendem, uns com mais facilidade outros com menos, mas todos aprendem. Uns mais esprevidados pelos pais outros menos. Mas eu acho que a preocupação essencial deve de ser as aprendizagens. Socialmente é a nota, é a classificação. Eu às vezes, quando estou muito zangada no final do ano, ou porque houve um recurso baseado às vezes, em escolas onde as coisas estão muito, percentagens para isto, percentagens para aquilo, e as pessoas esquecem-se por exemplo há uma percentagem à participação em sala de aula e isso é muito subjetivo, quer dizer e os pais não estão lá e não veem e eu às vezes fico muito irritada e digo que são pais que só querem as notas para mostrarem nas férias aos amigos. Porque durante o ano não se preocupam com aquilo que os filhos estão a aprender, desde que vão chegando a casa com os muito bons, está tudo bem e acho que temos de ser um bocadinho críticos, não é? E eu faço isso como mãe, às vezes vejo um muito bom, olho para o instrumento e digo ok, vamos desvalorizar. Da mesma maneira que às vezes vejo um satisfaz e ok, é um satisfaz porque houve aqui bastante trabalho por trás. Mas acho que isso ainda não é uma cultura social. E está patente nos rankings, o que é que os rankings medem, medem médias, quando a média é das medidas estatísticas mais influenciável. Mas lá está é pela pressão social, eu felizmente, neste momento, se calhar não pelas melhores razões, mas porque estou num contexto social difícil, eu não noto tanto essa pressão, ou seja, aqueles pais tendem a confiar na escola, os miúdos vão para a escola e não há ali um clima de desconfiança, de querer ver a percentagem. Pronto até porque por força destes normativos agora, eu acho que as escolas, algumas ainda são mais resistentes, se foram libertando um bocadinho das ponderações aquela, porque isso é outra coisa que eu acho que é muito incongruente na escola, os miúdos não são tontos, eles percebem exatamente as coisas que estão à sua volta e se nós dissermos a um miúdo que os instrumentos são igualmente válidos, não é? Eu em sala de aula tiro recolhas e vou registrar e isso vai servir para fazer um juízo de valor das tuas aprendizagens, agora tens aqui uma questão de aula e eu vou levar para casa uma meia dúzia de questões de aula para casa durante um certo período de tempo, fizemos um trabalho de grupo, fizemos isto, fizemos aquilo, mas depois disso tudo dessa conversa ao mesmo tempo dizemos mas os testes valem 60% da classificação final e as questões de aula valem 10% e o trabalho de grupo e depois vai descendo quanto mais o professor perde o controle mais a importância vai descendo. Os miúdos dizem ora se o teste vale 60% eu vou estudar é para o teste e vou apostar num explicador que é para isso que ele me prepara. Os explicadores preparam para a repetição e não para a argumentação do dia adia da sala de aula. Isto é um

bocadinho incongruente e graças a deus e felizmente, que há dois anos para cá que se começou a pensar que se tivermos de ponderar que se ponderem as aprendizagens essenciais ou que se ponderem as competências e não tanto os instrumentos. Depois havia aquela coisa engraçada que era, os instrumentos são estes, mas depois, com a ponderação quem não fizer algum o que sobra redistribui pelos outros, chegávamos a casa em que fazemos tudo e é tudo muito importante, mas depois o que define a nota é a média dos dois testes, que são realizados em dois dias e pode acontecer uma série de coisas.

As práticas avaliativas que implementas com os alunos, têm sido constantes ao longo do tempo? Ou tem vindo a ser modificadas/alteradas? Porquê?

Além do que já fui referindo, posso dizer ainda que, as minhas práticas têm vindo a ser alteradas ao longo dos tempos, e para isso contribuíram diversos fatores, a minha formação inicial que me deixou “o bichinho da avaliação e da importância das práticas avaliativas, o trabalho com colegas que me ajudou a abrir horizontes e depois a minha experiência profissional que me ajudou a adaptar estratégias para recolher informações junto dos garotos e claro a formação que tenho feito ao longo dos anos.

E em relação à avaliação formativa de que forma a adequas às tuas práticas? E de que forma essa adequação tem vindo a ser alterada ou não, ao longo dos tempos.

Ora bem, o que é para mim a avaliação formativa? É uma forma de avaliar que está centrada no que é que o aluno aprendeu e não aprendeu e serve (deverá ser este o seu propósito), para que o aluno e nós professores percebamos o que realmente o aluno sabe, quais são as suas dificuldades e o que poderemos fazer para ajudar o aluno a ultrapassar essas mesmas dificuldades.

Agora respondendo à tua pergunta. Se eu acho que adequo a avaliação formativa às minhas práticas? Acho que sim. Uma vez com mais sucesso outras com menos sucesso. De que forma? Utilizando instrumentos que me permitam recolher o maior número de evidências do que é que o aluno conseguiu/consegue aprender, dando-lhe feedback com o objetivo de melhorar as suas aprendizagens.

Se esta adequação tem vindo a ser alterada ao longo do tempo? Sim, como já fui referindo, tenho vindo a fazer um caminho na forma como entendo a avaliação formativa e consequentemente como a adequo às minhas práticas.

Como relacionas a planificação com a gestão do currículo com as tuas práticas avaliativas?

A planificação agora feita é à luz das aprendizagens essenciais. Acho que nós passamos aqui vários momentos. Tivemos aquele momento que para mim foi o mais infeliz na educação que foi o das metas curriculares, que ainda não está revogado, ainda temos esse referencial. Mas agora também temos o referencial das aprendizagens essenciais e é por aí que nos devemos guiar. Portanto, o que eu tento fazer, as planificações são feitas em vários momentos, a planificação a curto prazo, a planificação a médio prazo e por aí fora. Para mim a mais importante é a de curto prazo, aquela do dia-a-dia, às vezes os colegas gozam comigo, mas eu faço as planificações como fazia no estágio, todos os dias. Todos os dias faço a planificação para aquela aula, o que é que eu quero fazer, o que é que eu quero perguntar, quais os exercícios que quero propor. Ou seja, em termos de planificações a longo prazo, é feita para o ano inteiro é feita percorrendo todos os assuntos que a escola previu para aquele ano. Agora as planificações são mais por ciclo que propriamente por ano. Infelizmente adequando ao manual, porque os miúdos têm o manual, ainda se faz a planificação seguindo as propostas que vêm no manual, depois a médio prazo, nós já definimos como se quer explorar aquele conteúdo, definindo os instrumentos que para aquele conteúdo são melhores para recolher informação. E, também se faz um bocadinho no geral. Mas depois é no trabalho do dia-a-dia, com a turma que faço a planificação mais interessante, que é dentro da planificação a curto prazo. Eu estava a dizer que ainda tenho o caderno, deves-te lembrar dos meus cadernos (quando apoiavas alunos na minha sala de aula), risos... andava sempre com o caderno atrás. Eu gosto mesmo desta planificação do dia-a-dia. Porque, como já se percebeu eu tenho tendência para falar, não é? E nas aulas às vezes entusiasmo-me e vou por ali fora, e o caderno ajuda-me a rever “Não eu tinha pensado nisto, o importante é rever, perguntar, sair daqui com esta ideia”. Portanto esta é a minha ideia de planificação é depois de conhecer os alunos, de estar no terreno e trabalhar com eles, ali no dia-a-dia, “Não isto até tínhamos dado pouca importância na planificação, porque eventualmente é qualquer coisa que a gente acha que isto é só uma revisão, porque já deram isto lá para trás (o professor deu agora se os alunos aprenderam ou não é outra questão), mas se eu chego ali e vejo que apesar de vir de trás é tão importante que eu acho que eles ainda não estão com uma aprendizagem satisfatória e vai ser importante para o que vem a seguir. Então aquilo até estava previsto para um x de aulas, mas eu vou ter de fazer mais, porque eu não quero

perder aquela oportunidade. Portanto a planificação é um bocadinho a três níveis, mas aquela é a mais importante por ser do dia-a-dia.

Como planificas as aulas ou uma sequência de aulas? Que recursos utilizas?

A planificação é feita a nível de departamento e depois as seções e temos os grupos de ano e vamos trabalhando essencialmente, o grupo que tem aquele ano, vai trabalhar de uma forma mais próxima. Um dos recursos que utilizamos é o manual (mas já o utilizámos mais). Nós temos tido várias mudanças ao nível dos programas, não é? Os nossos manuais já estão completamente longe de tudo (nós já temos manuais que já vão com 10 anos). Foram adotados para os antigos novos programas. Depois saíram as metas e as editoras fizeram um esforço muito grande por dar novas versões aos livros, não eram outros livros eram alterações ao que já estava, às tantas aquilo eram retalhos, porque teve que se acrescentar, acrescentar. Portanto, uso o manual, um bocadinho, se mandar trabalhos de casa é do manual, porque é o que o recurso que os miúdos têm. Em aula, confesso que muitas vezes é o meu material, o que produzo, o que acho que naquele momento faz sentido. Quando digo o meu, refiro-me ao grupo de colegas que planificamos e partilhamos/construímos materiais.

E também planificas de acordo com o grupo de alunos?

Sem dúvida, que a minha planificação tem, deve de estar adequada ao grupo de alunos às suas características e as suas necessidades. Quando anteriormente te falei na importância que para mim tem a planificação do dia-a-dia é pela avaliação que vou fazendo se a forma como estou a aplicar aquele exercício, para o qual pretendo trabalhar determinado conteúdo, está adequado aos alunos ou se preciso de o alterar.

Quando preparas as aulas, pensas na avaliação? De que forma?

A planificação geral prevê que para o assunto tal era muito bom fazer-se este instrumento e este e este. Depois no dia- a- dia vamos adaptar aqueles alunos, àquele contexto em que estamos.

Já dei aulas em escolas onde os miúdos chegavam à escola já vindos do centro de explicações e saíam da escola diretos para os centros de explicações. Eram centros de explicações organizados em que às vezes estávamos a dar uma ficha adaptada do ano anterior e quando a dávamos os miúdos já chegavam com ela à sala resolvida, antes até de nós darmos. Ou seja, se “tivermos o azar” de dar a duas ou três turmas a mesma ficha,

a última já a traz para a aula preenchida, mesmo antes de o professor a dar. É um contexto social em que os pais saem de casa muito cedo e têm a possibilidade de deixar os filhos ali, encaminhados e sabem que eles estão bem ali durante o dia todo e isso às vezes não é facilitador. Também já trabalhei em escolas com um contexto social diferente. Em que os alunos acabam a escola e vão para, não digo explicação, mas sim para um centro de estudos. Mas são muito poucos. São miúdos que estão sozinhos, durante o dia, como nós estávamos com a idade deles, não é? Acabam a escola vão para casa ou para a rua. Estão sozinhos por eles. Muitas vezes até a orientar os irmãos mais novos. Não são miúdos que tenham por hábito estudar, ou seja, o que eu quero dizer é que estes miúdos é o dia-a-dia, é o que eles aprendem na sala de aula. E eu posso dizer que eles aprendem muito ou pouca matemática, mas o que aprendem é comigo. Enquanto noutros contextos nós não sabemos se é com o explicador, se é com outra pessoa, ali é comigo. Eu preciso de adaptar, eu não posso fazer ali dois testes por período, porque eu sei que na semana anterior ao teste eles não vão ter alguém responsável lhes dar um plano de revisão e não sei quantas fichas que eles vão fazer, fazer e que vão chegar ao teste e que vão aplicar. Nestes casos o que eu tento recolher é exatamente coisas mais pequenas, coisas do dia-a-dia, para que não acumule para que eles percebam que se trabalharem todos os dias um bocadinho, então vamos conseguir. E eu acho que isso é uma adaptação ao contexto de escola.

Consideras importantes e úteis os critérios de avaliação em vigor na escola, para a tua prática avaliativa? Se não, porquê?

Começo por dizer que nós nas escolas não temos critérios de avaliação, temos critérios de classificação. Porque aqueles que se definem no início do ano, em conselho pedagógico e depois têm de ser disponibilizados a toda a gente são os critérios de classificação, porque a maior parte das vezes olha-se para eles no final do semestre, ou olha-se para eles para serem postas as fórmulas nas grelhas para garantir que aquilo sai de acordo com aqueles critérios. Eles têm que existir, porque tem de haver. Porque na escola tem de haver pelo menos um referencial condutor, mas eu costumo dizer que eles não são critérios de avaliação, são critérios de classificação e não faz mal, porque também tem de haver este tipo de critérios, no fundo temos de classificar os alunos, certo? Critérios de avaliação eu acho que teriam de ser outras coisas diferentes e pensadas de formas diferentes que felizmente eu também acho que já se começam a ver. Os níveis de desempenho, os indicadores, coisas todas essas que eu ouvi falar peça primeira vez no há 17 anos quando fiquei colocada na tal escola onde falava de níveis de desempenho e de

critérios de evidenciação, que eu na altura não fazia ideia do que é que aquilo era. O ensino é um bocado de modas, não é? Agora de repente fala-se muito nisso, pronto há umas escolas que vão um bocadinho mais à frente. Já viram esse filme, e há outras que ainda andam ali a apalpar terreno. Eu acho que neste momento já as escolas já começam a ter o cuidado de definir efetivamente critérios de avaliação. Porque aqueles que temos nas escolas e que são chamados de critérios de avaliação, muitos deles são critérios de classificação. Para ver se no final do ano houver algum recurso, a coisa encaixa ali naqueles parâmetros ou não.

Os alunos conhecem os critérios de avaliação?

Sim, sim. É discutido logo no início do ano letivo. É claro que os miúdos tendem a desconfiar, quando a coisa é muito diferente daquilo que estão habituados, agora já vai sendo menos, mas eles têm tendência a desconfiar e fazem bem demonstra que têm espírito crítico. E lá está eles desconfiam também por causa das condições que às vezes lhes são dadas. Nós dizemos que tudo é importante tudo, tudo, mas afinal não foi tudo. E isto é discutido com os miúdos no início do ano, digo aos miúdos que vou recolher informação de várias maneiras, eu vou fazer questões de aula o que implica que a atenção em sala de aula tem que ser constante porque nada garante que eu no fim da aula, nos últimos 10 minutos eu não peça qualquer coisa relacionada com o que estivemos a trabalhar e levo para casa. E não tem de ser marcado com 3 semanas de antecedência e com aquelas regras todas que não podem ser 2 no mesmo dia e 3 na mesma semana (como é o caso dos testes), um drama. E depois estes dramas todos à volta, também desvalorizam. Porque eu digo que tudo é importante. Quando fazem trabalho em grupo, eu costumo adverti-los – “Atenção lá por vocês estarem a fazer trabalho de grupo em aula eu vou andando a circular” e assim vejo o que é que o aluno fez. E, se eu achar que alguém naquele dia contribuiu, então não é um castigo é a constatação de um facto, se não contribuiu para aquele produto então também não deve ter nota. Mas só quando eles recebem o 1º trabalho é que percebem, que o Francisco que está no mesmo grupo teve melhor nota e a professora explica aqui que eu estive a conversar muito tempo, ou que estive a olhar para o telemóvel, isso é um crescimento e eles depois adaptam-se. Como nós nos adaptamos às nossas realidades eles também se adaptam. Eu tento é sempre, por exemplo uma coisa que detesto como professora, como mãe, que é dar instrumentos de avaliação de castigo. Detesto quando os miúdos ou os meus filhos chegam e dizem “Amanhã vou ter uma questão de aula porque a turma portou-se mal”. A avaliação não

é um castigo, a classificação não é um castigo. Ainda se associa muito a avaliação a um castigo “ah! A professora deu-me um 2 porque não gosta de mim”, não a professora se lhe deu um nível 2 é porque depois de recolher todos os elementos de avaliação, depois de tudo ponderado deu essa nota. Há que explicar isto aos alunos, para que fique bem claro e não haja confusões. As avaliações, eu discuto com eles no início do ano, claro que depois há uma aprendizagem, há ali uma modelação em que nos vamos adaptando uns aos outros, mas eles conhecem as linhas com que se vão coser. (risos)

Essa escola que já mencionaste anteriormente como tendo práticas avaliativas inovadoras. Que causas apontas para esse facto?

Bem os contextos vão mudando e agora as coisas também são diferentes, e a pressão social. A escola estava numa zona residencial, com fraca densidade populacional. Era uma escola muito pequenina. Tinha um grupo de professores com outras experiências de vida, umas experiências profissionais muito variadas e que permitiram que aquela escola fosse durante muito tempo o palco para uma série de experiências, que não prejudicavam os alunos, obviamente, educativas, de muito valor. Que infelizmente muitas delas por orientações superiores que eu acho que não tiveram nada de pedagógico, tiveram razões económico-financeiras, foram cortadas foram desaparecendo, mas que eram coisas muito importantes. Mas se calhar neste momento mesmo essas escolas que tinham esse interesse se calhar já desapareceu. Era uma escola com uma densidade populacional muito fraca e agora está cheia de alunos e a qualidade foi-se perdendo. Também os professores eram os mesmos na escola e já não eram novos, não estavam à beira da reforma, mas estavam ali pela meia idade. São mais turmas no mesmo espaço físico e só isso faz perder qualidade. Porque faltam espaços para desenvolver projetos. E depois quando de repente as escolas ficam muito grandes, por isso é que eu tremi quando ouvi falar nos agrupamentos e nos Mega agrupamentos. Quando as escolas ficam muito grandes, não +e que as pessoas não queiram trabalhar, mas é muito mais difícil trabalhar com grupos, às vezes temos reunião de grupo e as mesas da sala não chegam porque somos trinta e tal. Depois vamos fazer por disciplina e por tal e tal. Mas é muita gente.

Tens alunos que participam mais e/ou menos nas tarefas? Como têm evoluído?

Eu gosto muito, felizmente ultimamente tem acontecido que é pegar nos miúdos no 7º ano e levá-los até ao 9º ano. Além de nos adaptarmos melhor a eles e eles a nós é muito interessante vermos a evolução deles ao longo dos tempos (dos 3 anos). Tento ajudar os

meus alunos a crescerem e a encararem a matemática não como um bicho “papão”, mas sim uma disciplina que precisa de ser trabalhada e está ao alcance de todos, claro que uns precisam de trabalhar mais que os outros.

Como é que consegues envolver os alunos e levar a participar os que têm tendência para participar menos?

Tento igualmente envolve-los a todos, questionando a forma como resolvemos os exercícios, disponibilizando-me para esclarecer dúvidas sempre que elas surgem, nem que seja no fim da aula, ou por mail. Mas as formas como os programas de matemática, têm sido implementados também têm contribuído para a forma como os alunos quando nos chegam (no 7º ano), encaram a matemática.

Nós tivemos um momento muito favorável, que quanto a mim foi uma lufada de ar fresco, que foram os novos programas da matemática. Fizeram-se coisas que eu acho muito boas e estávamos a ver os alunos de dia para dia a aderirem à matemática a gostarem, a envolverem-se cada vez mais, a perceberem a desenvolverem raciocínios. Para mim foi um momento alto na matemática. Houve a possibilidade de fazermos coisas diferentes e acompanhadas, porque houve muito acompanhamento por parte do ministério. Os programas foram feitos por professores de matemática do ensino básico e secundário. Houve muito trabalho de equipa, muito acompanhamento por parte de outros professores. Havia muitas reuniões, muitas brochuras. Houve muito trabalho antes de chegar à escola, a coisa não foi feita em cima do joelho, nós quando começamos a implementar em 2009. Na escola onde fiquei colocada nesse ano decidiu-se que ia ser escola piloto. Para mim foi uma grande sorte, porque lecionei numa turma desse projeto com a minha colega, que tirámos juntas a formação inicial. Isto é um à parte, mas eu tenho tido muita sorte porque fico colocada em escolas em que não têm medo de avançar, fiz várias coisas piloto e, portanto, tive a oportunidade de experimentar antes de a coisa se tornar real. Quando aquilo chegou às escolas já vinha muito trabalhado, porque havia um trabalho de dois anos antes de experiência de modelação, de acomodação. Tanto que quando nós pegámos tínhamos experiência de outras escolas que tinham estado a fazer a aplicação experimental. Sentimo-nos muito apoiadas, os miúdos estavam muito motivados. Depois tivemos a fase negra (isto não tem nada a ver com abordagem política).

A que fase te referes?

À fase das metas curriculares. Chamo-a de negra porque nada tinha importância, os testes globais eram o instrumento privilegiado de recolha de informação. A avaliação sumativa ganhou muito destaque e a avaliação formativa, quase que desapareceu. Nós fomos responsáveis, eu posso dizer que eu tenho as minhas crenças, mas eu não trabalho em ensino doméstico. Eu tenho que me reger pelas orientações superiores, às vezes gosto mais, às vezes gosto menos, mas, eu posso tentar adaptar aquilo que é certo, mas eu não faço uma coisa que é “Não quero saber disto para nada porque eu acho que é assim que se faz”. Eu não sou assim e mesmo depois com as metas, disse ok “*quem manda acha que este é o caminho, eu posso não concordar, mas vou ter que o seguir*”, confesso que foi como andar para trás porque de repente, uma carga formal, outra vez de matemática muito grande, completamente desadequada à faixa etária dos miúdos. E que nós nos vimos a braços com isto nas escolas. Eu tentei acomodar, fazer ali um meio/meio, mas profissionalmente eu tinha de o fazer. Foi uma fase muito dura, foi o ver os miúdos andar para trás, foi o ver que miúdos que nós sabíamos que tinham algumas fragilidades, vê-los a perderem-se no meio de tanto formalismo de tanta demonstração e ainda por cima coisas tão desadequadas á faixa etária. Nós agora apesar de estarmos a mudar, não sei se as aprendizagens essenciais são ainda a perfeição, acho que há ali coisas que precisam ainda de ser mexidas, mas pronto esse é um problema da educação, sempre a mexer e nem se dá tempo de as coisas serem avaliadas corretamente ao fim de um tempo. Para mim as aprendizagens essenciais ainda que não estejam perfeitas, já é um passo muito grande, mas as metas ainda não foram revogadas.

Em relação à autoavaliação e à heteroavaliação, são um recurso nas tuas aulas?

Como funcionam e como é que os alunos se envolvem nelas?

Olha, por acaso é um aspeto em que eu tenho de melhorar bastante. Porque muitas vezes no final, muitas vezes não poucas vezes no final de alguma tarefa eles têm um espaço para fazerem a sua própria autoavaliação, mas eu acho que deveria ser uma coisa que eu deveria implementar com uma maior regularidade. Há colegas, e eu acho isto notável, que os últimos 5 minutos da aula são para os alunos escreverem sobre a aula, ou o que aprendeu mais ou onde acha que ficou com dúvidas, como se envolveu nas tarefas. E eu acho que essa é uma prática que eu tenho que melhorar.

Depois a autoavaliação passa por aquele balanço final, muito global nas vésperas da atribuição de uma classificação e eu acho que, se bem que quando eu lhes dou tarefas

para fazer depois dou-lhes uma segunda fase, peço-lhes para escrever e depois dou-lhes um feedback, eles leem e a partir desse feedback têm que melhorar o seu produto. Aí eles têm a possibilidade de fazerem uma reflexão crítica sobre o aquilo que aprenderam, e o que conseguem melhorar e o que não conseguem melhorar, mas aquele balanço que deveria acontecer quase diariamente, ou pelo menos ali com uma periodicidade bem marcada, vamos fazer um ponto de situação como é que estamos, cada um escrever, eu acho que definitivamente é um dos aspetos que eu tenho de melhorar.

Que dificuldades é que os alunos apresentam? Que erros dão e como vão ultrapassando as dificuldades e corrigindo os erros? Como é que os consegues ajudar?

O erro é essencial para a aprendizagem, costumamos ouvir que a errar também se aprende, não é? Eu costumo responder aos meus alunos, quando eles dizem “Ó Stora eu não sei, eu acho que me vou enganar”. Eu respondo “Não faz mal estás no sitio certo”, porque a sala de aula é o sitio certo para enganar/para errar, não é? É aqui. O erro é muito importante, aprender com o erro e aprender com os erros mais comuns, isto também me veio com a experiência porque eu essencialmente faço 7º, 8º, 9º, e acabo por já ver muito bem o programa de cima e saber muito bem onde é que os alunos costumam errar mais. Às vezes eu começo uma matéria e sei onde é que, quais vão ser os erros mais marcados. E, portanto, é a partir daí que se trabalha, ou seja, às vezes até mesmo numa resolução errada porque é que está errada e isso é constante. Por exemplo, às vezes os miúdos pedem para eu corrigir primeiro antes de ir ao quadro, eu incentivo-os a ir ao quadro porque aí vamos discutir se está bem, está bem e outros colegas vão dizer que o deles não está assim e porquê, ou deu o mesmo e fiz diferente, se estiver mal corrigimos e melhoramos o erro. O que importa é que vamos analisar e vamos discutir e eu acho que isso é essencial.

O ano letivo anterior tive o prazer de fazer uma ação de formação, no Instituto de Educação em que se falou de uma coisa, em que lá está faz todo o sentido, mas que eu não tinha pensado nela propriamente, que é na planificação da aula, da tarefa, escrever nós pensamos nisso, mas quando nós escrevemos a coisa torna-se um bocadinho mais real, mais séria, não sei. Escrever a antecipação das dificuldades, ou seja, eu vou escrever aquela tarefa, eu já antecipo as dificuldades daquela tarefa. E para cada uma das dificuldades escrever ações que eu tomaria de forma a ultrapassar essas dificuldades. A sala de aula tem uma coisa que é muitas solicitações e às vezes os miúdos colocam-te uma pergunta e ali naquele momento nem sempre conseguimos adequar a resposta

adequada àquela dúvida ou adequada àquele grupo de alunos. Tenho por hábito organizar eu os grupos de trabalho e se algum dia os deixo escolher os elementos do seu grupo têm de me dizer antecipadamente quem são, que é para eu saber como são os grupos, se são heterogéneos, se são homogéneos. Assim consigo prever que este grupo vai ter estas necessidades, aquele grupo vai ter outras e assim se surgir a questão eu a este grupo posso responder assim, àquele grupo já pode precisar de ter ali um objetivo intermédio para que eles possam chegar depois mais à frente.

Portanto o erro eu acho que é importantíssimo e mais se nós pensarmos nos erros normais que os alunos dão e trabalharmos, nós, previamente a forma melhor de depois os ajudarmos a ultrapassar.

Ainda me lembro no meu mestrado, foi quando iniciei as tarefas em duas fases (fazem a 1ª, dou feedback e devolvo), ao princípio os miúdos não gostavam e ao comentar com a minha orientadora (Professora Doutora Leonor Santos), foi referido que “É claro que não gostam, então tu já lhes dizes que aquilo está errado e ainda lhes pões à frente para eles trabalharem outra vez naquilo, imagina lá nós estarmos a rever uma coisa que já nos disseram que não está certo”. O que eles queriam era arrumar aquilo. Portanto eles têm de perceber que o estarem a trabalhar não é um castigo, eles vão ter de olhar para o erro, vão ter de olhar para as soluções e vão tentar ultrapassar, eles próprios corrigirem o erro. Foi nessa altura que eu deixei de fazer correções de testes, de questões de aula, no quadro. O que eu costumo fazer é pedir aos alunos que vão corrigir e mostrar a correção, no fundo, incentivá-los a eles fazerem autonomamente. Mas como já disse, eu acho muito importante eles trabalharem sobre o seu erro, é uma forma de regular a aprendizagem. Já percebeste eu tenho um respeito enorme pela professora Leonor Santos. Já nos cruzámos em vários contextos e tenho muitas frases retidas. E ela uma vez disse-me assim “Repara lá um jornalista conceituado, antes de publicar uma noticia, aquela noticia é vista, é revista pela sua equipa, pelo seu diretor e quando sai, sai perfeito. Mas ele não escreveu em direto. E nós exigimos a miúdos de 12, 13 anos, que façam na perfeição à 1ª vez.” Porque aquilo que eles fazem naquele momento, ali, é classificado, tem uma nota. Quando isso não acontece com os profissionais que publicam trabalhos. E ao fim e ao cabo os testes, ou as questões de aula são as suas publicações, que são logo avaliadas à 1ª. Essa mentalidade tem de ser mudada, não é o que nós fazemos à primeira, é o que nós fazemos depois, quando alguém nos disse que aquilo não está tão bem, o que é que faço com isso para conseguir avançar.

Como é comunicada a avaliação aos alunos?

Comunico a avaliação, como já debes ter percebido, através de feedback. Mas é assim, o feedback é difícil de dar e, portanto, o feedback escrito é moroso. E eu, felizmente como a matemática tem uma carga horária grande eu não tenho muitas turmas. Mas para fazer uma coisa em condições o feedback escrito eu não dou sempre. Claro que vai sempre o feedback, o certo ou o errado já é um feedback, mas eu estou a referir-me ao feedback formativo, que é aquele que eu escrevo para rever, faço-o em situações em que eu acho que valem muito a pena. Aposto nessas. Depois há outras formas de comunicar a avaliação. Normalmente é assim, a classificação, mais final, vai acompanhada de uma observação. O ano passado fizemos a experiência, que já a tinha feito noutra escola que é a classificação por domínios, ou seja, tínhamos os domínios, a resolução de problemas, a comunicação e por aí fora. E o que nós dávamos era uma informação “atenção ao nível da comunicação as tuas falhas principais são estas e estas e estas. Para haver um acompanhamento à classificação propriamente dita. O feedback escrito, eu trago tanta coisa para corrigir que não conseguia nunca dar um bom feedback escrito a todos. Eu aposto naquelas situações que são mesmo determinantes e que merece trabalhar outra vez sobre elas e trabalhar outra vez sobre o feedback. Depois complemento em sala de aula.

Que mudanças se observam na escola na sequência do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), ao nível da avaliação?

O PAFC veio trazer mudanças a nível de escola. E foi por aí que se começou a ver muita mexida ao nível da necessidade de alterar os critérios de avaliação para se enquadrarem no que era suposto, ou seja, prever outro tipo de avaliações, avaliar os domínios de aprendizagem, acabar com as ponderações. Em nenhuma legislação, de há 20 anos para cá que são as que eu conheço, dizia lá que os testes valem “x” por cento, ou as questões de aula valem “x”. Isso foi tudo criado nas escolas e depois como bola de neve foi-se espalhando. É como eu chamo “legislação oculta”. Uma escola sem ponderações, levantaria logo suspeições. Mas de facto isto não está escrito em lado nenhum. Em lado nenhum se diz que os diversos instrumentos de avaliação têm de valer x%, não, tudo tem de ser visto como um todo. E eu acho que esta legislação veio clarificar isso melhor, ou seja, a avaliação é um suporte às aprendizagens, tem de ser vista como um todo, tem de ser diversificada, tem que servir para dar feedback aos alunos e encarregados de educação, mas mais sobre o processo que propriamente sobre o produto. Porque no produto já muito pouco há a fazer, não é? Portanto é mais sobre o processo. Tem que ser

capaz, tem de servir o mudar de caminho se for necessário. E, alguns que não permitem. Nós só conseguimos mudar uma estratégia de ensino e aprendizagem ao longo do ano se não tivermos presos a critérios tão rígidos que nos impeçam de fazer aquilo. Posso dar um exemplo para clarificar, o ano passado, nós tínhamos 6 turmas de 7º eu tinha 3 e às outras 3 ia 2 horas em assessoria e a professora das outras 3 tinha 2 horas de assessoria com as minhas turmas, ou seja, ambas conhecíamos todos os alunos. Chegámos a uma certa altura em que detetámos uma série de problemas que queríamos colmatar e lembrámo-nos de uma estratégia em que semanalmente havia um grupo de miúdos que levava uma tarefa para fazer sobre um assunto que nós achamos importante e tínhamos detetado que eles tinham dificuldade. Eles tinham uma semana para fazer, na semana a seguir nós recolhíamos, enquanto uma dava a aula (fazíamos essa recolha quando estávamos as duas), a outra ia miúdo a miúdo corrigir a tarefa para o aluno ver porque é que aqui está certo, porque é que aqui está errado. Nós vimos que isto era um esforço muito grande para os miúdos que na semana seguinte entregavam a tarefa. Isto tem de ser valorizado e como é que eu mostro ao miúdo que aquilo é valorizado? Eu mostro ao miúdo que aquilo é valorizado se eu tiver em conta no momento que for atribuída a nota ele perceber que afinal eu fiz aquilo tudo, e valeu a pena porque a sua nota melhorou. E isso só foi possível fazer e contou para a nota porque tínhamos uns critérios exatamente que não davam ponderação a instrumentos. Claro que isto foi possível por estarmos em flexibilidade curricular, fizemos essa experiência, assim tudo cabia. Se a certa altura disséssemos olha para esta turma não tínhamos pensado nisto para este grupo isto é importante, vamos fazer. E, pudemos fazê-lo e isso ajudou os miúdos a melhorarem as suas aprendizagens e consequentemente a verem o seu pagamento na melhoria da sua nota. Isto só foi possível porque os critérios permitiram essa abertura. Havendo abertura e havendo uns critérios que permitem exatamente utilizar todos os instrumentos que a certa altura de recolha de informação que permitam valorizar todas as aprendizagens dos alunos eles são bem-vindos e não têm uma ponderação. A ponderação é aquela que o professor achar que é adequada àquela turma ou àquele miúdo porque lá está nem todos tiveram essa estratégia.

A implementação do (PAFC), veio promover mais práticas de avaliação formativa em sala de aula? Que práticas?

É assim, vamos lá ver se eu me consigo explicar, a avaliação formativa há muito que é legislada. E os professores são excelentes em dar a volta à legislação e a fazer com ela

aquilo que bem entendem. Pronto temos de ser verdadeiros, a gente quando não gosta consegue sempre dar a volta.

Eu acho que veio permitir que alguns receios que as pessoas tinham deixassem de ter. Porque se vê ali escrito tão claramente que a avaliação está ao serviço das aprendizagens ao apoio das aprendizagens e isso eu acho que sim. Não quer dizer que a legislação que está para trás não o dissesse a avaliação formativa está prevista legalmente há muito tempo, não é? Eu acho é que junto com isso legisla uma série de outras situações que ajudam a aprendizagem, eu acho que tudo junto abriu de repente o espírito de pensar “Espera temos aqui caminho para fazermos as coisas com mais qualidade”. Não acho, sinceramente que tenha sido a invenção da roda. Eu acho é que veio dar suporte legal a muita coisa que já começava a querer fazer, mas as pessoas tinham medo porque aquilo vinha assim diluído pelo meio de decretos e despachos.

Consideras que passou a haver maior trabalho colaborativo nos professores?

Isso depende um pouco das pessoas, se as pessoas gostam de trabalhar em grupo ou não, se as pessoas gostam de partilhar ou não. O trabalho colaborativo é mais do que “ah! Nós temos uma *drive* do grupo e toda a gente põe lá os seus instrumentos”. Isso não é trabalho colaborativo, isso é teres um sitio onde armazenas tudo e os outros armazenam as deles. O trabalho colaborativo é a partilha é a discussão é a tomada de decisões colaborativamente que nos dá logo uma força. Para mim trabalho colaborativo é ter alguém, não é alguém que nos diz que sim a tudo, nem é alguém que está sempre a dizer que não. É alguém que criticamente diz que acho que é o momento vamos avançar. Eu também não sei se isto vai correr bem, mas vamos preparar o melhor possível e vamos experimentar, se correr bem, muito bem, se correr mal vamos ver se é possível mudar alguma coisa para correr melhor ou se é mesmo para abandonar.

Mas veio, criar as chamadas reuniões de grupo, as DACs (Domínio de Articulação Curricular), em que os professores trabalham mais em equipa, claro que uns conseguem melhor que outros.

Quanto aos instrumentos de avaliação?

Veio diversificar mais os instrumentos de avaliação, mas essencialmente veio atribuir pesos diferentes aos instrumentos a que estávamos habituados a ter maior peso (testes).

E contigo concretamente.

Consideras que a publicação do Decreto-Lei 55/2018, influenciou a tua prática avaliativa?

Se eu te disser, não influenciou porque eu já o fazia. É aquela arrogância que eu não quero transparecer. Mas muitas vezes a gente ouve em sessões de formação, eu tenho feito alguns painéis e acho curioso que há sempre uma intervenção, há sempre alguém que diz “Ah! *Eu já faço isso há muitos anos*”. Eu acho isso de uma extrema arrogância. Não vou dizer que tudo o que eu faço desde setembro de 2018, até agora foi totalmente influenciável, mas porque eu tenho tido a sorte de encontrar pessoas no meu percurso de encontrar pessoas que me foram abrindo os olhos para coisas que ainda não se pensavam tanto. Não se trata de dizer há já fazia isso há tantos anos que não veio mudar nada, mas também veio mudar, veio repor quanto mais não seja, veio repor coisas que já estavam esquecidas ou que estavam inculcadas por outros motivos.

Quais as vantagens/desvantagens que consideras existir na sua implementação que interferem com o desenvolvimento da avaliação formativa em sala de aula?

Se houve coisa que este despacho trouxe foi o facto de os professores poderem desenvolver atividades conjuntas (interdisciplinares). Mas é difícil dissociar o 54/2018 do 55/2018, não é? Mas o da autonomia e flexibilidade curricular veio obrigar as pessoas a refletir acerca do que é verdadeiramente importante. Como é que nós vamos avaliar, qual é o objetivo, voltou-se a falar, no meu caso voltou-se para outras pessoas pela 1ª vez a possibilidade de avaliar conjuntamente ou seja, prever uma tarefa que envolve duas disciplinas. E depois os dois têm que avaliar como se vai avaliar aquele projeto. Como é que se vai avaliar aquela situação conjuntamente. Chegou-se à conclusão que não cabe nos critérios que tem. Eu quero prever isto o trabalho interdisciplinar, os projetos, uma série de situações os domínios de articulação curricular, a criação de disciplinas novas que em algumas situações as escolas se organizaram por semestre, que é o caso da minha. Tudo isto veio nos fazer pensar, ok, vamos pensar nisto, vamos trabalhar aqui um Domínio de Articulação Curricular (DAC), vamos aqui escolher um assunto que por acaso até tem muito a ver com a matemática e por exemplo, um que fizemos o ano passado, com o Português. Vamos ver o que vamos pedir aos miúdos, se isto é o trabalho deles como é que vamos avaliar? Vamos avaliar nas duas disciplinas envolvidas e como? As coisas estão articuladas, então, mas depois não cabe nos critérios de avaliação é uma chatice, não é? Porque os miúdos tiveram trabalho andaram ali duas semanas à volta do

projeto e agora vamos arrumar, vamos voltar para o teste, porque o teste já cabe nos critérios. Aí levanta-se a questão então temos de pensar nos critérios. Se se pretende que isto é uma prática para ser desenvolvida ao longo do ano, então ela tem que caber nos critérios. Então faz sentido mexer nos critérios para que essas coisas também caibam. Para mim uma das vantagens do PAFC foi que voltou a trazer a necessidade de refletir e adaptar. Agora também te digo as escolas estão um bocadinho “maçadas” de novidades, são novidades que nunca mais acabam. Que é às tantas ouves e eu já estou a ficar um bocado velha e já me vejo a pensar nisso (risos). Porque não nos dão tempo, a gente gosta de mudar, mas deem-nos tempo para. Ok fizemos este investimento muito grande, então agora vamos trabalhar assim e ver o que é que isto vai dar, quais são os frutos. E depois no fim fazer uma avaliação como deve de ser, neste momento eu acho que muitos de nós, e eu às vezes já me incluo um bocado, estou a ficar “velha de Restelo”, pois a gente está aqui a fazer este investimento todo, isto faz-nos muito sentido, mas, daqui a uns anos, vem alguém que decide que não é nada disto e lá vamos nós estar a pensar em coisas novas outra vez.

Que medidas entendes serem necessárias para promover a melhoria de práticas de avaliação formativa em sala de aula?

Olha eu acho que um dos problemas, principalmente as pessoas têm de perceber o que é a avaliação formativa. Deverá haver, em minha opinião, uma maior clarificação do que é realmente a avaliação formativa e quais os seus propósitos.

Mas isto é difícil, porque por muito que esteja explicado, por muito que esteja escrito há tantos hábitos inculcados e há tantos significados ocultos que as pessoas ao longo destes anos foram utilizando que são a 1ª dificuldade à avaliação formativa. Também te digo ao tempo que isto já está, há pessoas que ainda não aprenderam, ou não perceberam porque andam um bocadinho distraídas. Porque há coisas que ainda me fazem muita confusão, como eu te disse há bocado. Faz-me muita confusão falar-se na ficha de avaliação formativa. Ou na ficha de avaliação diagnóstica, o diagnóstico tem de ser constante não se faz em setembro e acabou, não se faz mais e, portanto, eu sempre que posso digo não a avaliação formativa não tem a ver com instrumento, a avaliação formativa tem a ver com o que tu fazes com o resultado do instrumento. Não é porque, às vezes eu vou um bocado ao extremo, tu fazes muitas recolhas e muitas coisinhas pequenas, muito ao longo do ano que necessariamente fazes uma avaliação formativa ajuda, facilita, mas se tu todas as semanas recolhes que é que tu fazes, classificas, dás uma nota pões na grelha, correu

bem, correu bem se correu mal, correu mal, vou avançar. Não é por teres 10 ou 20 que estás a fazer avaliação formativa. A avaliação formativa é um processo, eu recolhi isto, os miúdos aprenderam o que eu queria que eles aprendessem? Ótimo, avanço não aprenderam, então eu vou enviesar caminho porque eu acho isto importante e quero que eles aprendam e só se eles aprenderem é que tu podes dizer que a avaliação foi formativa. Porque a avaliação só é formativa, se serviu para eles aprenderem. Tu recolheste 50 instrumentos, mas chegaste ao final do ano com o mesmo número de negativas ou com as mesmas dificuldades que tinhas no início, tu até podias ter uma intenção formativa, mas não foi formativa. Perceber que é a avaliação formativa eu digo às vezes “Olha uma pessoa pode fazer 2 testes por período e fazer uma avaliação mais formativa que a que recolheu muita coisa”, claro que é um exagero. Claro que é num limite. Mas um colega pode decidir eu vou fazer agora um teste e no fim vou analisar aquele teste por perguntas e vou ver esta parte eles já sabem, esta, não sabem. Depois a partir de ali distribuir tarefas para os miúdos e aquele teste até pode ter sido meramente de efeito sumativo. Mas, o que é que ele fez com aquilo? Disparou tarefas diferentes para dificuldades diferentes? Disparou situações de aula que fazia com que aquele grupo de alunos vai trabalhar aquele tipo de pergunta porque foi a pergunta que mais erraram naquele teste? E depois vão trabalhar com isso e vão discutir e vamos trabalhar outros conteúdos e daqui a 2 meses até faz outro teste. Aquilo é muito mais formativo, quero dizer tem muito mais potencialidades formativas, do que “ah, é claro que faço avaliação formativa, então olha eu faço questões de aula trabalhos de grupo, testes, relatórios não sei de quê e recolhi 12 instrumentos ao longo do período. Ah e o que é que se faz com eles? “Então classifiquei, pus na grelha, e isso é formativo porquê? Pode ser, mas não é! Esta minha opinião também tem a ver com a formação e com o mestrado e com uma série de formações que tenho feito com professores do Instituto de Educação com quem tenho aprendido muito sobre avaliação. Eu digo tantas vezes não é o instrumento que define o tipo de avaliação que tu estás a fazer é o que tu fazes com o resultado desse instrumento.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Excertos Relevantes
C: Estratégias avaliativas	C1: Recurso a diferentes instrumentos de avaliação.	Instrumentos que permitam recolher informações de formas variadas	<i>“Tento utilizar instrumentos que me permitam recolher informações de formas variadas. Algumas individuais, outras de pares, outras de grupo mais alargado”</i>
		Utilização de instrumentos mais curtos – feedback mais rápido	<i>“Tenho apostado muito em instrumentos mais curtos sobre aprendizagens que considero que são estruturantes para o que vem depois. Não só para mais facilmente eu detetar um problema que o consiga resolver antes de passar para um conteúdo seguinte”.</i>
		Instrumentos mais formais (questões de aula e trabalho em grupo)	<i>“Neste momento os dois tipos de instrumentos de avaliação, mais formais, que eu uso mais são as questões de aula, e os trabalhos em grupo em sala de aula”.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> Vantagens na sua utilização 	Instrumentos mais informais (feedback oral e a observação)	<i>“(…) a observação, o feedback oral, são os instrumentos informais. São os mais importantes se calhar porque é do dia-a-dia da sala de aula que nós conseguimos ver mesmo quem é que está a acompanhar quem é que não está a acompanhar”.</i>
		Encontrar estratégias para a melhoria de resultados dos alunos.	<i>“A vantagem é que me permitem recolher, não digo no imediato, mas acompanhar com alguma continuidade os resultados dos alunos e poder intervir no sentido de os ajudar a ultrapassar alguma dificuldade que vá surgindo”.</i>

Grelha de Análise de conteúdo da entrevista à professora D

	<ul style="list-style-type: none"> Inconvenientes na utilização Efeitos dos instrumentos nas práticas avaliativas em sala de aula. 	<p>Recolha tardia de informação (teste global)</p> <p>permitem recolher de evidências de aprendizagem</p> <p>Promotores de avaliação formativa</p>	<p><i>“Estou a lembrar-me dos testes globais, para a mim a desvantagem deste instrumento é que como é global, só no fim é que recolhemos evidências/informações das aprendizagens dos alunos”.</i></p> <p><i>“O meu objetivo é o de recolher o maior número de informações acerca do estado das aprendizagens dos alunos a cada momento para tentar perceber o que é que eu posso fazer para a que os alunos melhorem as aprendizagens que eu considero importantes naquele momento”.</i></p> <p><i>“Eu tento que essas recolhas tenham uma finalidade formativa. (...) de maneira a poder agir sobre as dificuldades, poder delinear um percurso diferente, uma estratégia diferente para a turma ou um grupo de alunos na turma, esse é o objetivo principal”.</i></p>
		<p><i>Facilitadoras da participação dos alunos</i></p>	<p><i>“Esses momentos, na sala de aula, em que eles discutem uns com os outros, em que eles justificam os seus raciocínios sem grandes preocupações, (...) eles vão falando e depois conseguimos fazer a ponte (...) que me permite a mim poder ajudá-los”. Esta é uma das razões que eu faço muitas perguntas em sala de aula, apelando à participação deles.</i></p>

Grelha de Análise de conteúdo da entrevista à professora D

	C2: Práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula	<p><i>Melhoria das aprendizagens dos alunos</i></p> <p><i>Fatores que contribuíram para as práticas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>formação inicial</i> • <i>experiência profissional</i> • <i>trabalho com colegas</i> • <i>formação contínua</i> <p><i>Evolução das práticas ao longo dos tempos</i></p> <p><i>Melhor percepção das práticas formativas</i></p>	<p><i>“A avaliação é essencialmente um suporte à melhoria das aprendizagens dos alunos”.</i></p> <p><i>a minha formação inicial que me deixou “o bichinho da avaliação e da importância das práticas avaliativas, a minha experiência profissional que me ajudou a adaptar estratégias para recolher informações junto dos garotos o trabalho com colegas que me ajudou a abrir horizontes e depois e claro a formação que tenho vindo a fazer ao longo dos anos.</i></p> <p><i>“As minhas práticas avaliativas têm vindo a ser alteradas e considero que melhoradas ao longo dos tempos.</i></p> <p><i>“Tenho vindo a fazer um caminho na forma como entendo a avaliação formativa e consequentemente como a adequo às minhas práticas”.</i></p>
--	--	---	---

D: Estruturação das aulas	<p>D1: A avaliação e a planificação das aulas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Recursos utilizados 	<p>Recurso ao manual</p> <p>Necessidades dos alunos</p>	<p><i>“uso o manual (...) porque é o que o recurso que os miúdos têm. Em aula, confesso que muitas vezes é o meu material, que produzo, com o grupo de colegas que planificamos e partilhamos/construímos materiais”.</i></p> <p><i>“A minha planificação, deve de estar adequada ao grupo de alunos às suas características e as suas necessidades. (...) é pela avaliação que vou fazendo se a forma como estou a aplicar aquele exercício, para o qual pretendo trabalhar determinado conteúdo, está adequado aos alunos ou se preciso de o alterar.</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias utilizadas. 	<p>Planificação e gestão do currículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Longo prazo(departamento) médio prazo (grupo de ano) curto prazo (sala de aula) 	<p><i>“Feita para o ano inteiro, definida pela escola e trabalhada em departamento”.</i></p> <p><i>“o grupo que tem aquele ano, vai trabalhar de uma forma mais próxima. (...) como quer explorar aquele conteúdo, definindo os instrumentos de avaliação”.</i></p> <p><i>“É no trabalho do dia-a-dia, com a turma que faço a planificação mais interessante. (...) depois de conhecer os alunos, de estar no terreno e trabalhar com eles, ali no dia-a-dia”.</i></p> <p><i>“A planificação geral prevê que para o assunto tal era muito bom fazer-se este instrumento e este e este. Depois</i></p>

Grelha de Análise de conteúdo da entrevista à professora D

	<ul style="list-style-type: none"> • Critérios de avaliação. 	Adaptação da planificação ao contexto de escola	no dia- a- dia vamos adaptar aqueles alunos, àquele contexto em que estamos”.
		Avaliação e reformulação	“É pela avaliação que vou fazendo se a forma como estou a aplicar aquele exercício, para o qual pretendo trabalhar determinado conteúdo, está adequado aos alunos ou se preciso de o alterar”.
		Critérios de classificação	“Na escola tem de haver pelo menos um referencial condutor, (...) tem de haver este tipo de critérios, no fundo temos de classificar os alunos”.
		<p>Critérios de avaliação (evolução nas escolas)</p> <p>Alunos – conhecimento dos critérios</p>	<p>“As escolas já começam a ter o cuidado de definir efetivamente critérios de avaliação”.</p> <p>“É discutido com os miúdos no início do ano, digo aos miúdos que vou recolher informação de várias maneiras, o que implica que a atenção em sala de aula tem que ser constante porque nada garante que eu no fim da aula, nos últimos 10 minutos eu não peça qualquer coisa relacionada com o que estivemos a trabalhar e levo para casa. (...)”</p>

Grelha de Análise de conteúdo da entrevista à professora D

			<i>claro que depois há uma aprendizagem, há ali uma modelação em que nos vamos adaptando uns aos outros.”</i>
	D2: Concretização e participação dos alunos nas tarefas	<p><i>Estimular o empenho dos alunos.</i></p> <p><i>Envolvimento de todos os alunos como forma de sucesso</i></p>	<p><i>Tento ajudar os meus alunos a crescerem e a encararem a matemática não como um bicho “papão”, mas sim uma disciplina que precisa de ser trabalhada e está ao alcance de todos, claro que uns precisam de trabalhar mais que os outros.</i></p> <p><i>Tento igualmente envolve-los a todos, questionando a forma como resolvemos os exercícios, disponibilizando-me para esclarecer dúvidas sempre que elas surgem, nem que seja no fim da aula, ou por mail.</i></p>
	<p>D3: Envolvimento dos alunos no processo ensino e aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • Global (balanço final) • Tarefas 2ª fase • Prática diária – aspeto a melhorar 	<p><i>“A autoavaliação passa por aquele balanço final, muito global nas vésperas da atribuição de uma classificação”</i></p> <p><i>“Quando eu lhes dou tarefas para fazer depois dou-lhes uma segunda fase, peço-lhes para escrever e depois dou-lhes um feedback, eles leem e a partir desse feedback têm que melhorar o seu produto. Aí eles têm a possibilidade de fazerem uma reflexão crítica sobre o aquilo que aprenderam, e o que conseguem melhorar e o que não conseguem melhorar”.</i></p> <p><i>“Mas aquele balanço que deveria acontecer quase diariamente, (...) é um dos aspetos que eu tenho de melhorar”.</i></p>

Grelha de Análise de conteúdo da entrevista à professora D

	<ul style="list-style-type: none"> Abordagem do erro 	Essencial para a aprendizagem	<i>“O erro é essencial para a aprendizagem, costumamos ouvir que a errar também se aprende”.</i>
		Início de um processo	<i>Às vezes eu começo uma matéria e sei onde é que, quais vão ser os erros mais marcados. E, portanto, é a partir daí que se trabalha, ou seja, às vezes até mesmo numa resolução errada porque é que está errada e isso é constante.</i>
		Procura de soluções	<i>“Por exemplo, às vezes os miúdos pedem para eu corrigir primeiro antes de ir ao quadro, eu incentivo-os a ir ao quadro porque aí vamos discutir se está bem, está bem e outros colegas vão dizer que o deles não está assim e porquê, ou deu o mesmo e fiz diferente, se estiver mal corrigimos e melhoramos o erro. O que importa é que vamos analisar e vamos discutir e eu acho que isso é essencial.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> Comunicação da avaliação aos alunos (feedback) 	Regulação da aprendizagem	<i>“É uma forma de regular a aprendizagem. quando alguém nos disse que aquilo não está tão bem, o que é que faço com isso para conseguir avançar”.</i>
		Feedback	<i>“Comunico a avaliação, através de feedback”.</i>

Grelha de Análise de conteúdo da entrevista à professora D

		<p>Dificuldade em dar feedback escrito a todos.</p> <p>Feedback formativo para situações que precisem de ser trabalhadas.</p> <p>Classificação com observação</p>	<p><i>“O feedback é difícil de dar e, portanto, o feedback escrito é moroso, (...) eu trago tanta coisa para corrigir que não conseguia nunca dar um bom feedback escrito a todos.</i></p> <p><i>Eu aposto naquelas situações que são mesmo determinantes e que merece trabalhar outra vez sobre elas e trabalhar outra vez sobre o feedback. Estou a referir-me ao feedback formativo, que é aquele que eu escrevo para rever, faço-o em situações em que eu acho que valem muito a pena. Aposto nessas.</i></p> <p><i>Normalmente, a classificação vai acompanhada de uma observação”.</i></p>
	E1: Relação entre o PAFC e as práticas de avaliação em uso:	<p>Mudanças na escola</p> <p>Mudança no paradigma da avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alteração dos critérios de avaliação; - Maior flexibilidade nos critérios de avaliação 	<p><i>O PAFC veio trazer mudanças a nível de escola.</i></p> <p><i>“Começou a ver muita mexida ao nível da necessidade de alterar os critérios de avaliação para se prever outro tipo de avaliações, avaliar os domínios de aprendizagem, acabar com as ponderações</i></p> <p><i>“Só conseguimos mudar uma estratégia de ensino e aprendizagem ao longo do ano se não tivermos presos a critérios tão rígidos que nos impeçam de fazer aquilo.</i></p>

<p>E: Implementação do PAFC nas escolas e a sua relação com as práticas de avaliação (Decreto Lei 55/2018)</p>		Avaliação mais sobre o processo que o produto	<i>“A avaliação é um suporte às aprendizagens, tem de ser vista como um todo, tem de ser diversificada, tem que servir para dar feedback, mas mais sobre o processo que propriamente sobre o produto.</i>
		Maior trabalho colaborativo entre professores	<i>“Criar as chamadas reuniões de grupo, as DACs (Domínio de Articulação Curricular), em que os professores trabalham mais em equipa”.</i>
		Diversificação dos instrumentos de avaliação	<i>“Veio diversificar mais os instrumentos de avaliação, mas essencialmente veio atribuir pesos diferentes aos instrumentos a que estávamos habituados a ter maior peso (testes)”.</i>
		Maior consolidação de práticas formativas em sala de aula	<i>“Veio permitir que alguns receios que as pessoas tinham deixassem de ter. Porque se vê ali escrito tão claramente que a avaliação está ao serviço das aprendizagens ao apoio das aprendizagens. Veio dar suporte legal a muita coisa que já se começava a querer fazer”.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> Vantagens na sua implementação 	Maior reflexão sobre o que vamos avaliar	<i>“Veio obrigar as pessoas a refletir acerca do que é que é realmente importante do que nós vamos avaliar, qual é o objetivo”.</i>

Grelha de Análise de conteúdo da entrevista à professora D

		Necessidade de refletir e adaptar- critérios de avaliação	<i>“A maior vantagem é que veio mostrar que se queremos fazer isto, temos de mexer, à priori” nos critérios de avaliação, porque se não as coisas não encaixam”.</i>
		Trabalho interdisciplinar (DACs); Alteração no calendário escolar semestral/trimestral;	<i>“Possibilidade de avaliar conjuntamente, ou seja, prever uma tarefa que envolve duas disciplinas”.</i> <i>“O calendário das escolas, na minha foi assim, passou a ser semestral”.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> Desvantagens na sua implementação 	Mudança frequente, pela tutela, na implementação de projetos	<i>“As escolas estão um bocadinho “maçadas” de novidades, são novidades que nunca mais acabam”.</i> <i>“Pois a gente está aqui a fazer este investimento todo, isto faz-nos muito sentido, mas, daqui a uns anos, vem alguém que decide que não é nada disto e lá vamos nós estar a pensar em coisas novas outra vez”.</i>
F: Sugestões de melhoria para o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa em sala de aula	F1: Sugestões de melhoria	Clarificação do que é a avaliação formativa e os seus propósitos.	<i>“Deverá haver, em minha opinião, uma maior clarificação do que é realmente a avaliação formativa e quais os seus propósitos”.</i> <i>“Que as pessoas percebam que a avaliação formativa não tem a ver com instrumento, a avaliação formativa tem a ver com o que tu fazes com o resultado do instrumento”.</i>

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DA DIRETORA DO AGRUPAMENTO

Assunto: Pedido de autorização para desenvolvimento de um projeto de investigação.

Ex.ma Sra. Diretora:

Eu, Maria de Lurdes de Andrade Gomes Moura, docente de Educação Especial, encontro-me a desenvolver um projeto de investigação destinado à elaboração da dissertação de Mestrado em “Avaliação em Educação”, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientado pelo Professor Doutor Pedro Rodrigues.

O projeto de investigação tem como tema: **A Avaliação Formativa: práticas e perceções, no qual me proponho - caracterizar as práticas e as perceções dos professores, dando particular atenção à prática avaliativa (incluindo a de avaliação formativa) a que recorrem e ao seu papel no desenvolvimento do processo de aprendizagem e ensino.**

É minha intenção desenvolver este estudo no agrupamento de escolas que V.Ex.^a dirige. Para que isso seja possível, necessito de recolher dados através de entrevista – a dois professores e da análise documental – onde será analisado o projeto educativo do agrupamento.

Considero importante referir que as professoras mostraram total disponibilidade para que fosse exequível a recolha de dados.

Venho assim, por este meio, solicitar a autorização de V.Ex.^a para proceder à minha investigação, garantindo que os dados recolhidos serão apenas divulgados na dissertação, sendo salvaguardado o anonimato dos seus intervenientes, incluindo o da instituição (Agrupamento de Escolas).

A este pedido de autorização para a recolha de dados, juntam-se uma cópia do parecer do Instituto de Educação e o documento “Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar”, que irá ser submetido à DGE. Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

Cruz de Pau, 13 de abril de 2020.

A Professora Investigadora

Para: eu

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0197700035, com a designação *Avaliação formativa: Práticas e percepções*, registado em 12-05-2020, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Maria de Lurdes de Andrade Gomes Moura

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização da Direção do Agrupamento de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento de Escolas.

b) De acordo com o Despacho nº 15847/2007, informa-se que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar, em tempo curricular, dadas as competências da Escola/Agrupamento, nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão estratégica, entre outras. Os órgãos de gestão pedagógica e educativa, (a Direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral) melhor decidirão sobre a realização destas matérias.

c) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos da proteção de dados a recolher e tratar para o presente estudo, devem prever-se medidas adequadas e específicas para a defesa dos direitos fundamentais e dos interesses do titular dos dados. Deste modo, procura-se garantir o tratamento lícito dos mesmos, a conformidade com os termos procedimentais indicados e legislação em vigor (Lei n.º 58/2019 de 8 de agosto, que assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à

proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados). Para efeitos do exposto sobre proteção de dados, deverá ser consultado/a o/a Encarregado/a de Proteção de Dados da instituição de ensino superior responsável pelo estudo, que melhor apoiará este processo

d) Tendo em conta o contexto da Pandemia de COVID-19 que estamos a viver, observando-se as orientações do Governo e do Ministério da Educação para o funcionamento do ano letivo 2019/2020 (3º período), devem ser consideradas datas de início e fim de recolha de dados (independentemente do meio utilizado para o efeito) apenas a partir do início do ano letivo 2020/2021.